



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO
ESCOLAR ESPERADO E AQUÉM DO ESPERADO SOBRE SEUS
PRÓPRIOS DESEMPENHOS E DE SEUS COLEGAS**

Maria Alice Branco Campos Provenzano

**FLORIANÓPOLIS
2005**

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO
ESCOLAR ESPERADO E AQUÉM DO ESPERADO SOBRE SEUS
PRÓPRIOS DESEMPENHOS E DE SEUS COLEGAS**

Maria Alice Branco Campos Provenzano

**Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de Santa
Catarina, sob orientação da Prof^ª Dr^a Olga
Mitsue Kubo.**

**FLORIANÓPOLIS
2005**

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um
ser condicionado mas, consciente do inacabamento,
sei que posso ir mais além dele.
Esta é a diferença profunda entre
o ser condicionado e o ser determinado.
A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal
e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade
de saber-se inacabado.*

Paulo Freire

*Dedico esse trabalho a cada aluno que participou dessa pesquisa e com disponibilidade
forneceu sua contribuição.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Roberto, grande companheiro nas diferentes etapas desse processo.

Aos meus filhos Luiza e Gabriel pela compreensão por ausências em momentos tão importantes.

Aos meus pais Nilson e Vera pelo exemplo de vida e por tudo que me ensinaram.

Às colegas do meu grupo de orientação com as quais muito pude aprender.

À minha Professora Orientadora Olga que com tolerância e exigência possibilitou que esse objetivo fosse atingido.

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
1. Desempenho escolar: O sucesso versus Fracasso.....	1
1.1 O sistema escolar: suas características e decorrências para educação de crianças e jovens.....	10
1.1.1 A escola e o papel que desempenha na sociedade.....	10
1.1.2 A contradição da escola: do discurso ideológico igualitário à manutenção de um funcionamento não igualitário.....	12
1.1.3 Os problemas recorrentes na escola: repetência e evasão.....	14
1.2 Fracasso escolar: As várias faces de um mesmo fenômeno.....	15
1.2.1 Localização histórica das causas do fracasso escolar.....	15
1.2.2 Desempenho Escolar: a percepção da escola.....	17
1.2.3 Desempenho escolar: a percepção do aluno.....	21
1.2.4 Desempenho escolar: A expectativa dos professores.....	24
2. O processo para caracterizar as percepções de alunos de 7ª série sobre seus desempenhos escolares.....	28
2.1 Sujeitos.....	28
2.2 Características da escola.....	29
2.3 Fontes de informação.....	30
2.4 Situação e ambiente.....	30
2.5 Equipamento e material.....	31
2.6 Procedimento.....	31
a) Seleção dos sujeitos.....	31
b) Elaboração do instrumento de coleta de dados.....	32
c) Contato com a coordenadora pedagógica e diretora da escola escolhida..	34
d) Contato com os sujeitos.....	34
e) Aplicação das questões derivadas da sociometria e realização das entrevistas.....	35
f) Organização, tratamento e análise dos dados.....	37

3. Percepções de alunos com desempenho escolar aquém e desempenho esperado sobre a escola	38
3.1 O trajeto escolar: da escolha da escola à percepção do que o aluno gosta e não gosta nela.....	38
3.2 Os alunos indicam como positivos os aspectos considerados não acadêmicos e repetem em seus relatos um ‘modelo aprendido’ de valorização da escola.....	48
4. Percepções do aluno sobre o seu desempenho escolar e sobre o desempenho de seus colegas.....	54
4.1 Percepções dos alunos da 7ª série em relação ao desempenho escolar dos 10 colegas e as relações de amizade estabelecidas com esses.....	54
4.1.1 A percepção dos alunos em relação ao desempenho dos colegas.....	61
4.2 Percepções e expectativas dos alunos sobre o próprio desempenho escolar e de seus colegas.....	63
4.2.1 O que significa para os alunos ser ‘um bom’ e um ‘mau’ aluno.....	78
4.2.2 As expectativas: O que os alunos imaginam, querem e temem que aconteça na escola.....	80
4.2.3 Os alunos com desempenho esperado atribuem com maior ocorrência a si próprio o fato de irem bem na escola quando comparados aos alunos com desempenho aquém.....	82
4.2.4 Os alunos indicam a ‘falta de interesse ou esforço’ e a ‘falta de estudo’ como causas responsáveis pela reprovação dos alunos.....	83
5. Percepções e expectativas de alunos com desempenho aquém e desempenho esperado sobre o futuro profissional.....	87
5.1 Os relatos dos alunos sobre as prospecções futuras.....	87
5.2 Os alunos (‘NA’ e ‘A’) reproduzem aquilo que é esperado deles pela escola, família e sociedade e atribuem as causas pessoais o sucesso ou fracasso nas projeções futuras.....	97
6. Desempenho escolar: entre o sucesso e o fracasso, entre a autonomia e a passividade, entre a satisfação em aprender e a desistência da escola.....	104
Referências.....	113

Anexos.....	119
Anexo 1. Mapa geral dos conjuntos de variáveis.....	119
Anexo 2. Roteiro de entrevista.....	120
Anexo 3. Questões derivadas da sociometria.....	124

RESUMO

Estudos sobre relações entre fracasso escolar, desemprego juvenil e déficits em aspectos psicossociais e da saúde demonstram que jovens com história de fracasso escolar têm mais dificuldade na integração social e na inserção no mercado de trabalho do que jovens sem história de fracasso. O objetivo desse estudo foi o de caracterizar as percepções de alunos de 7ª série sobre seus próprios desempenhos e de seus colegas. Essa caracterização poderá contribuir para uma revisão crítica do papel da escola e dos procedimentos para educar utilizados por pais e professores. Participaram alunos que apresentaram desempenho escolar aquém do esperado (NA) e seus colegas com desempenho esperado (A). A coleta de dados ocorreu por meio de um roteiro de entrevista e questões derivadas da sociometria. Os resultados indicam que há uma modificação na percepção que o aluno tem da escola em sua trajetória escolar. De uma aprovação inicial, de praticamente todos alunos, há uma redução na quantidade de indicações sobre querer permanecer na escola. Todos os alunos atribuem ao futuro pessoal e profissional o motivo pelo qual vêm à escola e fazem mais referências positivas ao indicarem o que acham da escola onde estudam. Essas ‘verbalizações positivas’, sugerem que os alunos estejam reproduzindo aquilo que ouvem no próprio ambiente acadêmico e fora dele, ou seja, aquilo que já está ‘convencionado’ e aceito socialmente. Os alunos consideram como positivos os aspectos não acadêmicos e que não são planejados pela escola. Em relação ao desempenho escolar, os alunos ‘NA’ são indicados pelos colegas como aqueles que não se saem bem e terão dificuldade em ir para série seguinte, enquanto que os alunos ‘A’ são indicados como alunos que se saem bem e irão para próxima série. Os alunos com desempenho aquém demonstram uma preocupação mais imediata em relação à escola enquanto os alunos com desempenho esperado conseguem fazer mais projeções futuras. Logo, parece haver uma redução nas projeções futuras de alunos ‘NA’ quando esses fracassam. É possível observar que a escola está deixando de cumprir uma das funções mais importantes que é contribuir para que os alunos possam fazer essas projeções futuras e, assim, educar para o futuro.

Palavras-chave: Desempenho escolar, expectativas, fracasso escolar

ABSTRACT

Studies about relations between scholar failures, juvenile unemployment and deficits on the psychosocial aspects and health demonstrates that youths with stories of scholar failures has more difficulties on the social integration and on the insertion to the workforce market than youths without stories of failures. The objective of this study was to feature how the student, with an under scholar performance, is observable and of how perceivable it is by his mates. This characterization is able to contribute for the critic revision of the school role and of the proceedings to educate. Students presenting an under performance took part (NA) and schoolmates with a high performance (A). The results indicate that there is a modification on the perception that the student has in his scholar trajectory. From an initial approval of practically all students, there is a reduction in the quantity of indications about the willing to remain in school and it is interesting to take in consideration the indications that are referred to the doubts. All students attribute to the future and professional future the motive by which they come to school and do more positive references when indicating what they think about of the school where they study. These “verbal positive affirmations”, the students are reproducing what they listen in the very academic environment and outside too it means. Soon it is possible to perceive what the students consider as positive on the non academic aspects”, and which are not planned by the school. In relation to the scholar performance, the students ‘NA’ are indicated by the colleagues with those that do not do well and will have difficulty to be approved in the school year, while the students ‘A’ are indicated as the students that do well and will be approved in the school year. To be approved in school is the most indicated category by students “NA” while by students ‘A’ is to maintain and the best performance. According to the datas obtained, it is possible to note that the students with a scholar under performance demonstrate a more immediate preoccupation in relation to the school while the students with a expected performance can do more projections to the future. So there seems to be a reduction on the future projections of the students NA, when these ones fail. On this way, it is possible to observe that the school is forgetting to accomplish one of the most important functions, that is, to contribute in order that the students could do these future projections, and so to educate them for the future.

Key words: Scholar Performance, Expectations, Scholar Failure

DESEMPENHO ESCOLAR : O SUCESSO VERSUS FRACASSO

Fracasso escolar ou fracasso de vida? Até que ponto o sucesso na escola determina o sucesso na vida? O sucesso é algo esperado e desejado pelos pais e comunidade educativa. As crianças, por sua vez, tornam-se depositárias dos anseios e desejos de seus pais, seus familiares e outros adultos com elas envolvidos. O êxito do filho representa para os pais, o seu próprio êxito e, não somente para os pais, mas para professores que têm um contrato a cumprir, no qual o sucesso da turma implica também o seu sucesso profissional. Com isso se instala uma rede de exigências que pressiona a obtenção de bons resultados e colocam a criança que não atende a essa expectativa em situação de fracasso. De que maneira a criança que apresenta um desempenho na escola aquém daquele esperado, seja por pais ou professor percebe sua situação e condição? Dado que há evidências de que a trajetória escolar pregressa tem influências significativas sobre o quanto as pessoas conseguirão ser bem sucedidas no futuro, delineia-se como pergunta de pesquisa relevante: *Quais as percepções¹ de alunos de 7ª série com desempenho escolar esperado e aquém do esperado sobre seus próprios desempenhos e de seus colegas?* A resposta obtida a partir da caracterização dessas percepções pode contribuir para uma revisão crítica do papel da escola e dos procedimentos para educar adotados por seus professores.

A pressão exercida desde o primeiro ano do Ensino Fundamental para aquisição de novos conhecimentos coloca muitas vezes a criança que não aprende no ritmo esperado, na posição de fracasso. Posição essa, que ao perdurar leva à exclusão e à rejeição dessa criança que por não acompanhar sua turma e o ritmo estabelecido pela escola é, muitas vezes, abandonada a sua sorte. Briggs (1986) enfatiza como causa freqüente do bloqueio ao aprendizado, em crianças de classe média, a pressão indevida que essas sofrem para atingir certas metas que estão além de sua capacidade. “Essas crianças aprendem a falhar.” (Briggs, 1986, p.169)

¹ Percepção entendida como processo pelo qual analisamos e atribuímos significado às informações sensoriais que recebemos. (Stratton, P. e Hayes, N. Dicionário de Psicologia. São Paulo: Pioneira. 1994).

Ao iniciar o processo de escolarização, a demanda feita à criança é de que deve ‘acompanhar’ na escola: o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo, enfim, acompanhar sua turma e assim ser bem-sucedida. Provavelmente, há uma mensagem, muitas vezes, insidiosa de que ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, ter acesso a melhores empregos e, principalmente, ‘ser alguém’, ‘ser respeitado’. Em oposição, o fracasso de certa forma pressupõe a perda de tudo isso.

Abramowicz (1995, p.72) demonstra em sua pesquisa com crianças repetentes que “A escola é vista pelas crianças como um dever de que gostam, uma das exigências de ser e estar criança nesta sociedade. A maioria delas vai à escola ‘para ser gente’, ‘poder trabalhar’, ‘porque gosta’, ‘porque precisa’. Não ir à escola é não pertencer ao mundo urbano com seus infinitos códigos, principalmente os escritos. Não ir à escola é quase não ser gente”. Para as famílias dessas crianças a instrução significa a possibilidade de uma condição de vida melhor. A reprovação representa o fracasso.

Cordié (1996) afirma que, uma vez pronunciada, a palavra fracasso escolar não deixa ninguém indiferente. As situações difíceis e até momentos infelizes na escola são lembrados. Existem aqueles cujo fracasso escolar não impediu que fossem bem sucedidos na vida e que se vangloriam disso, assim como há aqueles que jamais se refizeram dele e, por fim, felizmente, em maior número, aqueles que não o conheceram. A partir de estudos de casos na área clínica com crianças de escolas da rede pública e privada, Cordié verifica as causas do fracasso escolar e suas repercussões na vida dessas. A autora enfatiza que o fracasso escolar é um tema freqüente em muitos estudos científicos da área educacional, mas há ainda que se pensar em como o aluno que não atinge o esperado e fracassa se percebe e como é percebido pelo sistema educativo. Mais do que destacar as causas do fracasso, está a preocupação em compreender a criança que, nessa situação, está afetada em sua totalidade, pois provavelmente sofre por não estar à altura de suas próprias aspirações e também sofre com a depreciação de quem está a sua volta. Assim, evidencia-se a complexidade do problema que afeta a criança no que se refere à auto-estima, ao auto-conceito e às interações dessa com a família, professores e colegas.

O fenômeno fracasso-sucesso escolar está caracterizado com premência e como tal é desafiante e preocupante. É um fenômeno característico da escola da rede pública e, como tal, se manifesta por medidas institucionais como a reprovação e, uma de suas conseqüências é a saída do sistema educacional de certo número de alunos, que nele não conseguiram nem diploma nem qualificação profissional. Uma grande quantidade de

estudos convergentes demonstrou o caráter seletivo do fracasso escolar, que afeta principalmente certas categorias sociais chamadas desfavorecidas.

Os elevados índices de reprovação nas escolas da rede pública mantêm-se há pelo menos cinco décadas sem que as propostas pedagógicas, por mais que se renovem, consigam criar condições para diminuí-los. Um estudo realizado por Késsel (apud Patto 1996) demonstrou que do total de crianças, matriculadas pela primeira vez em 1945, apenas 4% concluíram o primeiro grau em 1948 sem reprovações. Ribeiro (1993, p.67) demonstra como os índices do fracasso ainda se mantêm: “da amostra de 100 alunos matriculados na primeira série, apenas 3, isto é 3% vão se graduar sem nenhuma repetência em sua trajetória escolar, ou seja, em oito anos. A persistência dessas atuais taxas e a tentativa de projetá-las para o futuro, ter-se-á 95% de uma geração com o ensino médio completo somente no ano 2100”.

Os indicadores de reprovação e evasão são, provavelmente, menores no contexto privado. No entanto, a trajetória escolar do aluno da rede privada, considerado socialmente mais favorecido, não está isenta de fracassos, principalmente quando o fracasso é compreendido como condição de um aluno cujos ‘resultados’ não satisfazem às normas da escola. Histórias de insucessos, baixa auto-estima, baixo nível de motivação e sentimento de incapacidade para mudar a situação podem ser percebidos também nas escolas da rede privada.

Arroyo (2002, p.12) salienta que “existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar”. O autor salienta que nas últimas décadas se instalou, também no ensino privado uma indústria da reprovação. A escola e o professor que pretendam manter seu *status* no mercado têm de ser exigentes, preservar o ‘alto nível’ da escola, eliminar os medíocres, selecionar os ‘cobras’, valorizando sua disciplina, sua área e seu prestígio. Esse talvez não seja o tipo de fracasso que vem preocupando por décadas os educadores e administradores do ensino público popular, mas também pode gerar histórias de preconceito, submissão, rebeldia, sofrimento e desesperança.

É possível perceber que quando se fala em manter o alto nível, os padrões mais altos na escola, nem sempre se tem clareza sobre ‘o que’ tem que ser feito e ‘como’ isso será feito. Ao examinar as propostas educacionais, Sidman (1995) descobre que... “‘padrões mais altos’ significam ‘notas mais altas’. São os alunos que devem atingir as notas mais altas. Mas nada é dito sobre *como* os alunos vão ser levados a atingir estes

novos critérios de desempenho. Eles simplesmente deverão ser testados e, ou atingirão níveis mais altos de competência, ou não serão promovidos. Estamos de volta à educação por meio da coerção, dizendo aos alunos: Aprendam, ou...”. (p.122). Possivelmente a aprendizagem provê suas próprias recompensas, mas ninguém confia no fracasso como provedor de suas próprias punições. Assim, fazer com que os alunos aprendam punindo-os quando fracassam, por vezes, faz parte dos procedimentos adotados em sala de aula. Nesse sentido, é possível observar situações aversivas tais como: expor os alunos a tarefas extras, enfatizar as notas baixas e a exposição desse na turma, falar rispidamente, ridicularizar, usar o aluno como exemplo do que acontece com quem ‘fracassa’ (Sidman, 1995). Como conseqüências, podem surgir baixa motivação, diminuição das respostas voluntárias, falta de prazer e desânimo na realização das atividades acadêmicas (Seligman, 1977).

Há muito é discutido o fracasso escolar por diferentes estudiosos e pesquisadores. A persistência, contudo, desse fenômeno expresso em dados estatísticos significativos possibilita perceber sua complexidade e sua atualidade. De acordo com Arroyo (2002), a preocupação não está somente nos altos índices de reprovação mas na continuidade das mesmas análises clínicas e individuais como se houvesse uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à competência profissional e à ousadia pedagógica. O autor considera, em sua análise, o ‘peso’ que a própria estrutura escolar tem na produção do fracasso ou sucesso do aluno. Coloca a análise, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e professores ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional.

Na tentativa de compreender e reduzir a situação de fracasso escolar, os responsáveis pelo sistema educacional têm empreendido sucessivas reformas nas três últimas décadas do século XX e assim, em diferentes momentos históricos. Passa de uma atribuição do fracasso à diversidade dos alunos e das famílias, e às diferenças na cultura, para a diversidade das escolas, sua cultura e sua organização. No entanto, as altas taxas de fracasso escolar, por si mesmas, indicam que não é possível responsabilizar apenas os alunos ou apenas seus pais ou apenas os professores e escola. Como as demais instituições, a escola tende, no seu movimento cotidiano, a ‘cristalizar’ determinadas ações. Assim, quando um de seus componentes, seja professor, orientador, supervisor, coordenador indica um ‘problema de aprendizagem’ utiliza uma forma genérica dentre diversas manifestações sobre ‘alguém que não aprende’, e nesse lugar pode ser encontrado ainda ‘alguém que incomoda’, ‘que é agressivo’, ‘que fala errado’, ‘que fala quando não

deve', 'que a família é desestruturada'. Essa forma de manifestação talvez não seja sustentada apenas nas escolas públicas mas também nas privadas. Nesse sentido, tanto nas escolas privadas quanto nas públicas a lógica que permeia as relações entre as pessoas pode não ser muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo do século XX, para de certa forma reforçar uma sociedade desigual e excludente. De acordo com Arroyo (2002. p.13):

“faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação” (Arroyo, 2002. p.13)

Considerar a cultura escolar é reconhecer que alunos e profissionais da escola trazem para essa suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus modos de comportar-se o que, poderá condicionar os resultados esperados. Arroyo (2002), ao demonstrar por meio de estudos, a influência da cultura escolar salienta: “Aceitar que há uma cultura escolar implica trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição” (Arroyo, p.17).

A cultura escolar assim materializada, por sua vez, impõe-se à cultura individual, muitas vezes de maneira conflituosa e leva à construção de significados e crenças sobre o fracasso e o sucesso, tanto nos educadores quanto nos alunos. Afirma Arroyo: “Essa cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular, explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente”. Nesse sentido, Luckesi (1996) corrobora denunciando o processo de exclusão que a prática da avaliação da aprendizagem escolar tem possibilitado acontecer em relação aos educandos, no passado e no presente. “A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com a avaliação” (Luckesi, 1996. p. 168). Essa termina manifestando-se como uma prática seletiva onde provas ou exames separam os ‘eleitos’ dos ‘não-eleitos’ e exclui uma parte dos alunos e admite como aceitos uma outra.

Na prática comum dos professores, 'avaliar' alunos é descrever, rotular ou qualificar o desempenho desses por meio de procedimentos, tais como provas, exames, etc. Esses procedimentos são usados para 'medir' as informações que o aluno demonstra dominar. Dessa forma, a avaliação fica restrita a uma 'medida' como se essa fosse suficiente para representar a dimensão maior da avaliação (Botomé e Rizzon, 1997). "Não é verificado quais informações e quanto delas o aprendiz consegue transformar em condutas concretas diante das situações com que se defronta ou defrontará" (Botomé, 1981; Botomé e Rizzon, 1997, p.11). Nessa perspectiva, possivelmente não é considerada a modificação que ocorre no comportamento do aluno. E, provavelmente não seja o desempenho inicial nem o desempenho final deste, o aspecto mais importante a ser avaliado, mas a mudança de comportamento que ocorre de um momento para o outro.

De acordo com Hübner e Marinotti (2002), mesmo que haja expectativas sobre o repertório inicial da criança, raramente é feita uma avaliação desse que possa ser orientadora para o planejamento do que o professor irá ensinar. A defasagem entre o repertório da criança e o que é esperado dessa pela escola, de forma explícita ou não, pode ser considerado um dos fatores responsáveis pelas dificuldades escolares. Nessas circunstâncias, possivelmente os alunos que ingressam na escola, embora em sua maioria desconhecidos e heterogêneos, são submetidos, igualmente, a uma seqüência pedagógica previamente estabelecida. As prováveis decorrências disso são: o fracasso na aprendizagem escolar de muitas dessas crianças e o encaminhamento a atendimentos especializados. As autoras argumentam que tanto a literatura quanto à prática permitem afirmar que a grande maioria dessas crianças poderia ter um desempenho satisfatório na escola, se houvesse a avaliação sistemática de seu repertório e a respectiva adequação das atividades pedagógicas. (Hübner e Marinotti, 2002).

Há um cotidiano escolar que nem sempre considera o cotidiano do aluno tão presente quando esse ingressa na escola. A partir da primeira série, a vida do aluno – suas esperanças, seus problemas, seus desejos, suas curiosidades – fica, muitas vezes, fora da escola e da sala de aula, não é validada, nem muitas vezes, considerada relevante nas práticas pedagógicas. "A escola ainda não se permite considerar o lúdico, o 'extramuro', os momentos de lazer, os problemas contemporâneos, o cotidiano do aluno, como espaços educativos" (Xavier & Rodrigues, 2002, p.84). É possível que esses aspectos se tornem mais significativos, quando o aluno apresenta um desempenho considerado aquém. É freqüente observar que ao não conseguir lidar com as atividades acadêmicas o aluno seja, por vezes, privado de brincar e de outros divertimentos em detrimento das 'aulas de

reforço ou de recuperação’, tarefas e trabalhos extras. De acordo com Sidman (1995,p.118) a “escolarização não precisa ir longe antes que as crianças concluam que aprendizagem e prazer são mutuamente exclusivos, que mais de um significa menos do outro”.

Cruz (1997) investigou o trajeto da representação de escola num grupo de crianças ao longo do seu primeiro ano de escolaridade. A análise, a partir das respostas às entrevistas e da aplicação dos procedimentos de “Desenhos-Estórias” e “Histórias para Completar”, indicou que as representações iniciais dessas crianças evoluem negativamente. Observações em sala de aula e entrevistas com professoras revelaram incompetência pedagógica e atitudes negativas em relação à criança pobre e sua família. Os pais, que vêem na escolarização dos filhos a esperança de melhores dias, tentam amoldá-los à escola. O saldo é o fracasso escolar a redução da auto-estima e a estigmatização dessas crianças.

Tomasini (2001) comenta que mesmo crianças que não apresentam sinais físicos de anormalidade são estigmatizadas por não apresentarem um perfil acadêmico considerado normal, e, ao não satisfazerem as normas da escola, sofrem um processo de distanciamento e despersonalização nas escolas regulares. Uma vez vista como ‘diferente’, ela passa a ser “sujeito de uma relação diferente, nunca de uma relação normal” (Schneider 1989, p.75). E é justamente no ciclo cotidiano desse enfrentamento das restrições à sua aceitação social que o indivíduo acaba, muitas vezes, por construir a sua história. O fracasso ou sucesso em seguir as normas sociais terá um efeito direto sobre sua integridade psicológica. Esses alunos estigmatizados passam a ser objeto de depreciação, sendo considerados a partir de suas limitações, de forma que “relegados à periferia, ideológica e fisicamente-vários ditos atrasados especiais potenciais podem ser vistos sentados sós, no fundo da sala, postos no ostracismo tanto por professoras quanto por colegas” (Schneider 1989. p.64).

Possivelmente, todas as pessoas que não correspondem ao padrão social estabelecido são diferenciadas e não há limites para os rótulos. As exigências, que se referem a modos de comportamentos esperados pelo grupo social são estabelecidas por esse sem que isso, muitas vezes, seja percebido pela própria pessoa. Baseadas em pré-concepções são estabelecidas expectativas representativas das normas sociais em questão. De acordo com Tomasini (2001), a percepção de que essas exigências são feitas pela sociedade só ocorre quando há o confronto com alguém que não corresponde ou rompe com as expectativas esperadas. E, “é nesse ponto provavelmente que percebemos que

durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está a nossa frente deveria ser.” (Goffman, 1988. p.12).

Berger e Luckmann (apud Tomasini, 2001) relatam que a criança aprende aquilo de que é chamada e é por meio desse ‘nome’ que se localiza socialmente. Receber um significado implica a atribuição de um ‘lugar’ específico no mundo. “Que lugar do mundo está destinado àquele indivíduo cujo cotidiano o confirma e o chama permanentemente de anormal, de diferente?” (Tomasini, 2001.p.118).

Silva (2002), em seu estudo sobre a participação da escola no processo de exclusão social, demonstra a importância em rever afirmações que identificam ‘culpados’. A autora enfatiza que para compreender quem fracassa ou mesmo tem sucesso, é importante uma análise que envolva determinantes ligados a raízes econômicas, sociológicas, biológicas, pedagógicas e psicossociais do desempenho escolar. Não cabe atribuir aos professores, que compuseram a vida escolar desses alunos, a responsabilidade direta pelo fracasso escolar, por outro lado descompromissar gradativa e intensamente a escola, e criar uma relação perversa na qual os problemas escolares passam a ser tratados do ponto de vista patológico, centrado no aluno, também parece não ser a solução.

Hickel (1993) afirma que essa relação - dita medicalizada - não é possível de sustentação quando as ações pedagógicas estão implicadas numa relação de aprendizagem que envolve os lugares de ‘aprendente’ e ‘ensinante’ de modo flexível, como quando o educador aprende sobre o aluno ou com o aluno, para poder organizar novas ações pedagógicas. Essa flexibilidade permite perceber que “aquele que não aprende”, em determinada etapa do processo de ensinar e aprender, pode ser o aluno mas também pode ser o professor, o orientador, o supervisor, o diretor, o coordenador, ou seja, quaisquer dos participantes envolvidos nas relações escolares.

Para Kubo e Botomé (2001) não é possível dizer que o professor ensinou se o aluno não aprendeu. O processo de ensinar e aprender envolve a interação entre os comportamentos do professor e do aluno, ou seja, aquilo que o professor faz e o que acontece com o aluno. Assim, para que o aluno aprenda, não basta ter acesso a conhecimentos e acumulá-los, mas transformá-los em comportamentos necessários para lidar com as situações-problema em sua vida. A partir dessa concepção, é possível dizer que o aluno aprende quando ocorrem mudanças em seu comportamento e, ao professor cabe ser o facilitador e incentivador nesse processo de aprender (Kubo e Botomé, 2001). Essas transformações implicam um papel ativo do professor e do aluno no processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, Patto (1996, p.233) constata que “o que se ensina e a

forma como se ensina tornam a tarefa de ensinar e de aprender uma sucessão de atividades sem sentido que todos, professora e alunos, executam visivelmente contrafeitos e desinteressados”. Possivelmente isso acontece, quando o aluno e o professor não percebem o significado daquilo que fazem. Então, o aluno apenas reproduz o conhecimento transmitido pelo professor e esse, por sua vez, não auxilia para que o aluno possa transformar esse conhecimento em comportamentos mais eficientes. Skinner (1972, p.173) salienta que: “Só definindo o comportamento que se quer ensinar é que se pode começar a procurar as condições, das quais o comportamento é uma função, e planejar uma instrução eficiente”.

Quando professores e alunos não conseguem significar as atividades que desenvolvem na escola, pode ocorrer a redução da previsibilidade e da controlabilidade sobre aquilo que fazem. As decorrências disso podem ser o desânimo, descrédito e o ‘desamparo adquirido’ (Seligman 1977). “O desamparo adquirido gera nas pessoas uma tendência cognitiva caracterizada pela convicção de que o sucesso e fracasso são independentes da qualidade de suas próprias ações, e essas pessoas conseqüentemente têm dificuldade em aprender que responder funciona” (Seligman, 1977, p.37).

Cruz (1997) demonstra em seu estudo que acompanhar a evolução da representação de escola e trajetória escolar no primeiro ano de escolaridade dos alunos significa acompanhar também as dificuldades que esses vão enfrentando no seu contato com a instituição e a gradativa diminuição da confiança tanto em obter ajuda da professora para vencer essas dificuldades, como nas suas próprias possibilidades para aprender. E assim, aspectos como: curiosidade, interesse, prazer, alegria, entre outros, que parecem caracterizar o comportamento de aprender das crianças pequenas que freqüentam a pré-escola, parecem ficar ‘fora’ da sala de aula à medida que avançam no processo de escolarização. E, há que considerar uma redução na motivação para aprender. (Bzuneck, 2002;Guimarães,2002). De acordo com Guimarães (2002, p.38), “os alunos aprendem por gostarem ou estarem interessados por determinado assunto, mas também podem aprender por almejam altas notas, aprovação escolar ou agradar pais e professores”. Assim, quando o aluno estuda, principalmente, para tirar notas altas, ele pode estar, por meio desse comportamento de estudar, evitando a produção de um estímulo aversivo, que é tirar notas baixas. De acordo com Sidman (1995), as notas altas funcionam como recompensas, pois significam a esquiva de notas baixas e as suas conseqüências. Para o autor, desde o início da escolarização, há uma preocupação maior com técnicas coercitivas para manter a disciplina do que efetivamente com a instrução. Então, a fim de evitar comportamentos do

aluno considerados inadequados (tirar notas baixas, não prestar atenção, conversar, brincar em aula entre outros), práticas coercitivas são usadas. E considera Sidman...”Qualquer um, sujeito à coerção, se possível cairá fora”. E, cada aluno que ‘desiste’ pode ser uma oportunidade perdida de ensinar com sucesso. Para Sidman:

“Ser a favor da educação é reconhecer que o comportamento é analisável e controlável. O trabalho de um professor é controlar o comportamento de seus alunos. Eu não estou falando aqui sobre a disciplina em sala de aula, mas sobre a tarefa fundamental do professor de levar os estudantes a dizer e a fazer coisas que eram incapazes de dizer e fazer antes. Eu chamo isso ‘dar a eles novo conhecimento’, ou ‘levá-los a apreciar’ o que o mundo tem a oferecer-lhes, mas novo conhecimento e apreciação só podem ser demonstrados por novas ações. Um professor bem-sucedido é aquele que muda o comportamento de seus alunos de maneira que demonstrem suas novas capacidades” (Sidman, 1995,p.66).

De acordo com Botomé (1997), a produção de conhecimento e sua transformação são condições indispensáveis para que as pessoas possam lidar com as situações da própria vida e com a realidade social com a qual se defrontarão. Assim, a educação parece ter um importante papel na sociedade na medida em que é por meio dessa que os alunos podem ser capacitados a transformar os conhecimentos em comportamentos eficientes para a própria vida e condizentes com as necessidades sociais.

A consciência do direito à educação básica universal tem avançado, mas a escola revela dificuldade em se estruturar para garantir esse direito ao aluno. Ela continua sendo uma instituição seletiva e excludente, mantendo as mesmas práticas pedagógicas e uma estrutura piramidal caracterizada pela ênfase no domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. Possivelmente, a ultrapassagem desses domínios pré-estabelecidos em cada disciplina e em cada série é pré-condição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito de uma experiência sócio-cultural formadora.

Skinner (1972) afirma que o sistema escolar é um fracasso se não puder levar os alunos a aprenderem senão pela ameaça de punição, caso não aprendam. E, considera que as técnicas aversivas, do tipo “mande ler e verifique”, podem ser substituídas por técnicas muito melhores, mas para isso novas possibilidades devem ser cuidadosamente verificadas a fim de construir um sistema educacional que possa realmente garantir os princípios democráticos. Caso contrário, é possível considerar que muitas dessas crianças crescerão “menosprezando os professores, odiando a escola e evitando o trabalho de aprender” (Sidman, 1995,p. 18).

1.1 O sistema escolar: suas características e decorrências para educação de crianças e jovens

1.1.1 A escola e o papel que desempenha na sociedade

A escola é uma instituição sócio-cultural organizada e pautada por valores, concepções e expectativas e, como tal, representa importante papel na sociedade capitalista, quer seja sobre as funções que desempenha ou sobre aquelas que deveria desempenhar na estrutura social. Para Ávila (1985) essa reflexão pode ser feita a partir de três categorias, na realidade teorias sobre a educação escolar, agrupadas em: acríticas, crítico-reprodutivistas e críticas.

As primeiras, **acríticas**, elogiam a escola como mantenedora do *status quo*, sendo seu papel preparar os indivíduos para assumirem suas funções na ordem social estabelecida. As segundas, **crítico-reprodutivistas**, reconhecem o papel reprodutor da escola, mas o avaliam negativamente uma vez que seus benefícios são distribuídos de forma desigual e servem aos interesses dos grupos hegemônicos. Assim, a função da escola é entendida como inerente à estrutura da sociedade e sua mudança está diretamente ligada à mudança da organização social dessa sociedade. As terceiras, as chamadas **teorias críticas**, reconhecem também as características reprodutoras da escola, mas identificam contradições que podem direcioná-la em favor das classes subalternas.

Na sociedade brasileira, a escola e, conseqüentemente seus dirigentes e representantes, além de cumprir os papéis de mantenedora do *status quo*, produz um ensino de má qualidade mantido, principalmente, nas escolas públicas. Nesse sentido, é perceptível a dicotomia ensino público *versus* ensino privado, e a seletividade da escola, a qual apesar de não produzir as desigualdades sociais, as legitima. Um exemplo disso, são as camadas populares, que enfrentam a falta de vagas nas escolas públicas, entram tardiamente, e são mais atingidas pelas reprovações e desistências. (Saviani, 1987).

Paín (2000), ao comentar sobre a função que a escola desempenha na sociedade, salienta que o papel dessa deve ir além da ‘transmissão’ de conhecimentos. Se consistir só na ‘transmissão’ de conhecimentos de acordo com uma distribuição de saberes pode ser considerada um êxito, mas se a escola se destinar a dar igualdade de oportunidade a todos e permitir uma promoção social que beneficie a comunidade em seu conjunto, ainda fracassa enquanto os projetos político-econômicos não permitirem um contexto favorável ao desenvolvimento.

Ao comentarem sobre o ‘poder’ de influência da escola na sociedade, Postman e Weingartner (1971) enfatizam que essa é a única instituição imposta a todos e o que nela acontece pode ter uma grande influência para o bem ou para o mal. Nesse sentido, se a escola mantiver práticas pedagógicas que considerem efetivamente a transformação social, poderá possibilitar às pessoas aprenderem a lidar com as situações de suas vidas e assim disporem de melhores recursos para uma qualidade de vida adequada. Ocorre que, da forma como as escolas estão orientadas, pouco fazem para solucionar qualquer, ou mesmo alguns, dos problemas relativos à saúde das pessoas, ao meio-ambiente, à criminalidade. Criar um clima escolar que possa ajudar o aluno a dominar conceitos necessários à sobrevivência, num mundo em rápida transformação, deve ser uma tarefa essencial da escola, mas isso nem sempre ocorre.

“A instituição a que chamamos escola é assim, porque a fizemos desse jeito. Se é irrelevante, como diz Marshall McLuhan; se protege as crianças da realidade, como afirma Norbert Wiener; se educa para o obsoleto, como assegura John Gardner; se não desenvolve a inteligência, como garante Jerome Bruner; se está baseada no medo, como sugere John Holt; se evita a promoção de aprendizagens significativas, como aponta Carl Rogers; se castiga a imaginação criadora e a independência de espírito, como assinala Edgar Friedenberg; se, em resumo, não está fazendo o que precisa ser feito, pode ser mudada; deve ser mudada.” (Postman e Weingartner, 1971,p.16)

Um dos princípios fundamentais de uma sociedade democrática é a liberdade de expressão sobre qualquer assunto. A escola como instrumento dessa sociedade necessita ter como função promover a consciência da liberdade, bem como a vontade de exercê-la e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento de aptidões, atitudes de crítica social, política e cultural para que tal exercício se efetive. Postman e Weingartner (1971) enfatizam que isso é necessário para que a sociedade possa continuar mudando e modificando a sua estrutura de maneira a enfrentar ameaças, problemas e situações imprevistas sem auto-destruir-se, em um movimento entrópico.

1.1.2 A contradição da escola: do discurso ideológico igualitário à manutenção de um funcionamento não igualitário

Gilly (2001) argumenta que, desde seu início, a escola obrigatória é marcada por uma contradição profunda entre o discurso ideológico igualitário, ao sustentar o direito à instrução para todos nos bancos de uma mesma escola, como meio de suprimir as distinções de classes, e um funcionamento não igualitário traduzido pelas diferenças sociais e pela existência de redes escolares diferenciadas para crianças de camadas

populares e para as de camadas abastadas. Essa contradição, de certa forma, é legitimada com o apoio das ciências humanas que explica as desigualdades sociais de desempenho por meio de diferenças de dons e de aptidões atribuídas às crianças. Nesse sentido, é possível notar que a educação representa um eficaz instrumento de discriminação.

O recurso à explicação pelo dom permite articular em um sistema coerente o discurso igualitário sobre a escola e seu funcionamento não-igualitário e “faz com que o sistema sinta a consciência limpa, sem que sejam questionadas suas estruturas fundamentais e seu funcionamento geral” (Gilly, 2001, p.324). Isso garante à escola uma função conservadora, protegendo suas práticas e remetendo para fora do aparelho escolar a explicação de suas adversidades. Ocorre que as desigualdades sociais diante da escola vão assumir diferentes formas mas não deixam de existir.

A diferença de nível cultural familiar em relação ao meio social faz com que haja um distanciamento da pretendida democratização do ensino. Essa ideologia igualitária, possivelmente, ignora a disparidade entre as crianças, desde o ingresso no ensino fundamental e, associada a uma severa seletividade escolar, leva a um afunilamento nesse início da escolarização. A escola se diz democrática porque todos têm direito de nela ingressar, mas em seu interior não cabem as diferenças. Abramowicz (2002, p.166) diz: “Democracia é poder acolher as diferenças, produzi-las, incitá-las, e, eis a dificuldade”. A autora destaca que, ao trazer à tona a questão das diferenças, tais crianças “borram” os limites apesar de viver entrelimite. Vivem no entre repetir e não mais, entre estar na escola e estar fora dela. Algumas crianças e adolescentes dizem que querem passar de ano, mas não conseguem. Outros, parecem não se importarem com isso, lá estão por exigências familiares e sociais. Outros deveriam passar, mas por algumas das seguintes razões isso não ocorre:

“A repetência passou a ser vista como algo natural e normal; A escola não assume seu papel na produção dos fracassados; As professoras desconhecem os processos pelos quais as crianças aprendem e não vêem crescimento, pois estão aprisionadas num modelo de aluno, de tempo e de aprendizagem; A repetência está associada à bagunça, à indisciplina, ao não-cumprimento das regras escolares. A repetência está mais associada à questão da educação do que ao saber”. (Abramowicz, 2002, p.167)

Ao analisar o fenômeno da repetência e, por assim dizer, a precocidade e a severidade com as quais se revela o processo de seletividade no início da escolarização, é possível verificar que as soluções dadas, em geral, são remediadoras e superficiais, em

vez de preventivas e sistêmicas. O sistema educacional continua produzindo as mesmas dificuldades, sem conseguir resolver as estatísticas de reprovação, disfarçadas em taxas de distorção idade/série, que chegam a 46%, segundo o relatório apresentado pelo Ministério da Educação em 2000 (INEP, 2000).

Os problemas educacionais constatados na Educação Infantil e Fundamental se reproduzem pelos níveis superiores do processo educativo. Há quantidade pequena de estudantes brasileiros freqüentando o ensino médio e uma das menores taxas mundiais de estudantes matriculados no nível superior, embora, de acordo com o censo de 2000 do Ensino Superior, esse nível tenha apresentado um crescimento de 28% nos últimos quatro anos (INEP, 2000).

Historicamente, a escola é o lugar destinado a novas aprendizagens socialmente acumuladas e, como tal, comprometidas política e ideologicamente com a formação dos sujeitos acostumados às normas e padrões sociais de valor. O direito à instrução para todos é um compromisso do sistema educacional brasileiro estabelecido com a sociedade. Dessa forma, os altos índices de repetência e evasão, problemas recorrentes na escola, revelam as contradições desse sistema educacional.

1.1.3 Os problemas recorrentes na escola: repetência e evasão

Patto (1996) salienta que no decorrer dos anos sessenta, início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos demonstram a cronificação e gravidade dos problemas relacionados à repetência, à evasão na escola pública e ao “congestionamento do tráfego escolar” nas séries iniciais, onde “um grande contingente de crianças em idade escolar no país atualmente fora da escola, aí não está não somente porque nunca chegou a ter acesso aos bancos escolares, senão porque deles foi eliminado prematuramente” (Patto, 1996 p.2). A autora demonstra que menos de 20% das crianças que iniciam a primeira série atingem a oitava série sem nenhuma reprovação. Compara também, as taxas de reprovação de uma escola de ensino fundamental da rede pública com uma da rede privada e observa que, para a rede pública a taxa de reprovação é de 21,57% e de evasão de 6,4%. Enquanto que para a rede privada, a taxa de reprovação cai para 1,3% e a evasão para zero.

Abramowicz (2002) comenta que a tarefa de ensinar não tem sido fácil. A escola utilizada para tantas exigências perdeu seu real sentido. Na tentativa de cumprir muitas tarefas a ela atribuídas, vem enfrentando problemas como a repetência e a evasão escolar.

A autora demonstra quem são os multirrepetentes por meio do trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes que em suas trajetórias escolares, repetiram por mais de duas vezes as séries iniciais. Abramowicz (2002, p.165) salienta que:

“não se trata de fundar ou constituir um tipo de criança repetente, porque isso não existe. O erro, o fracasso e a repetência, que são vias de ruínas, só podem ser definidos no interior de uma prática específica e definida, ou seja, cada escola produz um tipo de aprendiz e de repetente. O que ocorre também com crianças repetentes de outras classes sociais, que lotam os consultórios de psicólogas, psicanalistas, fonoaudiólogas, psicopedagogas etc. O esforço, portanto, deve ser no sentido de impedir a cristalização de qualquer tipo de repetente”.

De acordo com Torres (2000), a repetência é um indicador claro da não-funcionalidade e da ineficiência interna do sistema escolar. No entanto, para a sociedade e comunidade educacional, a repetência é aceita como algo “natural” e até inevitável na vida escolar. O sistema educacional inventou e instaurou a repetência como um mecanismo regular para lidar com os complexos fatores intra e extra-escolares que inibem o ensino e aprendizagens eficazes no meio escolar. Dessa forma, analisar as fontes e a natureza da repetência é analisar a própria missão das escolas, incluindo a série de variáveis e processos que incidem sobre a aprendizagem no meio escolar, sua qualidade, seus contextos e seus resultados.

Ao ser eliminada prematuramente da escola, a criança passa a viver em situação de fracasso escolar. Estar fracassada torna mais complexo ainda esse problema. É justamente nas primeiras séries do Ensino Fundamental e, de modo especial, na primeira série, ponto de entrada no sistema, que são construídos os fundamentos e as aprendizagens essenciais. Esses condicionarão, positiva ou negativamente, as futuras aprendizagens, a auto-estima e autoconfiança. Um estudo de Nunes (1990) demonstra a implicação do fracasso no desenvolvimento da criança, as relações entre esse fenômeno, a ocorrência do desamparo adquirido e a depressão em crianças de nível sócio-econômico baixo. Os resultados indicam que existe relação significativa entre o fracasso escolar e a expectativa da criança de que não será capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados.

Torres (2000) argumenta que, socialmente, a repetência reforça o círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa auto-estima e do fracasso escolar. Os pais interpretam as baixas qualificações de seus filhos como um sinal de incapacidade para aprender. Dessa forma, a repetência reforça as piores expectativas dos pais em relação a seus filhos, seu futuro e sua própria condição familiar. Assim é provável que repetência possa gerar mais repetência e fracasso mais fracasso.

1.2 Fracasso escolar: as várias faces de um mesmo fenômeno

1.2.1 Localização histórica das ‘causas’ do fracasso escolar

Cordié (1996) comenta que cada época, de certa forma, produz suas ‘patologias’, as quais estão estreitamente ligadas às mudanças sociais. O fracasso escolar pode ser considerado uma ‘patologia’ recente, do nosso tempo, e como tal, só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX . Desde então, em consequência de uma mudança radical na sociedade, vêm preocupando cada vez mais o governo, o sistema educativo e a sociedade como um todo.

Dorneles (2000) argumenta que o fracasso escolar é um fenômeno multideterminado. Sua causa não está exclusivamente em um único fator possível: nem só na criança, nem só no professor, nem nos métodos, nem nos recursos, nem na escola, nem no sistema. São diferentes os mecanismos internos que atingem cada um desses aspectos, mas eles se interligam e determinam o fracasso.

Ao considerar a produção do fracasso escolar em seus condicionamentos políticos, pedagógicos e sociais, Patto (1996) constata movimentos que insistem em localizar no próprio aluno as causas do insucesso escolar, atribuindo a esse uma incapacidade para aprender. Assim, a escola aparece isenta de responsabilidade e o fracasso da criança passa a ser explicado sob denominações causais variadas, tais como: ‘distúrbios’, ‘disfunções’, ‘problemas’, ‘dificuldades’, ‘carências’, ‘desnutrições’, ‘família desestruturada’, entre outras, que se situam num âmbito bem mais próximo da doença e de razões sociais do que de situações escolares. Surge, assim, uma tendência equivocada de psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar, liderada pelas psicoclínicas. E, “..estas psicoclínicas, transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos” (Patto, 1996, p. 44).

Os estudos sobre o fracasso escolar têm sido feitos envolvendo diferentes modelos teóricos explicativos. Há um modelo *biopsicológico*, em que as variáveis individuais: como as genéticas, físicas, psicomotoras, atitudinais e emocionais são enfatizadas; um modelo *sociológico*, em que o fracasso é explicado como produto do determinismo ideológico-social, a partir do interesse da classe dominante em manter o *status quo* e, por fim, há um modelo *psicopedagógico*, no qual o fracasso escolar é atribuído à ação pedagógica da escola.

Sarriera (1993) indica uma perspectiva *psicossocial* como modelo explicativo do fracasso escolar e demonstra, em seu estudo, as relações entre fracasso escolar, desemprego juvenil e déficits em aspectos psicossociais e da saúde, com a finalidade de elaborar programas de prevenção e intervenção psicossocial. Conclui que os desempregados com fracasso escolar anterior, em comparação aos demais grupos ocupacionais (trabalhadores temporais, trabalhadores fixos e estudantes) e grupos acadêmicos (sem fracasso escolar), apresentam importantes déficits motivacionais (vitais e laborais), atribucionais (autoconceito intelectual, auto-eficácia percebida e auto-estima), relacionais (família e sociedade), sociais (participação e aceitação) e de bem estar psicológico. As conclusões possibilitam diretrizes para programas de prevenção e intervenção educacional e de inserção social no mercado de trabalho para jovens desfavorecidos acadêmica e ocupacionalmente.

Muitas pesquisas recentes reforçam a proposta do modelo psicossocial e permitem concluir que jovens com história de fracasso escolar têm mais dificuldades na integração social e no mercado de trabalho que jovens sem história de fracasso escolar. Os fracassados escolares apresentam, entre outras características, auto-imagem negativa (Martín G. e Sarriera, 1991; Pallarés, 1989; Hanter, 1982; Coopersmith, 1976), baixo nível de motivação para superar as dificuldades (Gorrel, 1990; Bandura, 1987; Martín G. e Sarriera, 1991), redução da interação social (Lachard, 1984), expectativas mínimas no contexto familiar (Musitu e cols., 1988), medo que o fracasso escolar se reproduza em fracasso ocupacional, sentimento de incapacidade e depressão (Sabucedo e cols. 1990^a), e fracasso existencial (Hartnagel, 1989).

Cordié (1996) enfatiza que não é apenas a mudança e a exigência da sociedade moderna que podem ‘causar’ o fracasso, mas esse pode estar representando a forma como o sujeito expressa seu mal-estar, na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. Atribuir significado ao termo fracasso escolar implica um julgamento de valor, principalmente, quando se entende o fracasso opondo-se ao sucesso. Sendo um valor, o fracasso ou sucesso estará relacionado a um ideal que, por sua vez, varia de uma cultura a outra. O que é valorizado em um meio sócio-cultural pode ser depreciado em outro.

É possível considerar que os estudos sobre o fracasso escolar constatarem que esse é um fenômeno multideterminado e suas ‘causas’ não podem ser atribuídas a um único fator: ao aluno, ao professor, ao método ou à escola. Possivelmente, todos esses fatores podem estar interligados e, conseqüentemente, interferir no desempenho escolar do aluno. Atribuir

a ‘responsabilidade’ pelo insucesso ao aluno é, de certo modo, ‘esquecer’ o que acontece na própria escola, desde o início da escolarização do aluno. Postman e Weingartner (1971) comentam que a escola como organização imposta a todos, pode exercer influência tanto para o ‘bem’ ou para o ‘mal’. Nesse sentido, é possível considerar que a escola pode também exercer influência no desempenho escolar do aluno ou seja, no sucesso ou insucesso desse na escola.

1.2.2 Desempenho escolar: a percepção da escola

De acordo com Codo (1999), ao iniciar o processo de escolarização o aluno tem alguém ‘responsável’ pela sua educação (professores, educadores, trabalhadores em educação) um objetivo pré-traçado, ou seja, ‘deve chegar ao final do curso capaz de...’, um programa elaborado com uma seqüência e habilidades necessárias para aquisição das próximas habilidades. Há também, ‘provas’, ‘testes’, ‘exames’ com o objetivo de ‘avaliar’ se as metas foram ou não cumpridas e, finalmente, um resultado definido em porcentagens precisas (escala de 0 a 10) com ponto de corte arbitrado com precisão milimétrica (5,0 significa reprovação; já 5,1 ou mais, significa aprovação). Nesse sentido, é possível perceber um programa, previamente elaborado, uma metodologia definida, avaliações bem estabelecidas e comportamentos esperados de cada aluno. E, se por um lado há um programa definido, um desempenho escolar esperado pela escola (bom desempenho, senão excelente), por outro, não é feita uma avaliação do repertório do aluno que possa ser orientadora do processo pedagógico. Hübner e Marinotti (2002) comentam que nessas circunstâncias, a população que ingressa na escola é, em grande parte, desconhecida e heterogênea e será submetida a uma seqüência pedagógica única e predeterminada. As autoras enfatizam que variáveis individuais e socioculturais fazem com que a criança chegue à escola com um repertório diferente do esperado, sem que isso necessariamente, signifique incapacidade para aprender. As decorrências disso são o fracasso na aprendizagem e possíveis encaminhamentos a atendimentos especializados (psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, etc.). “Tanto a literatura da área quanto à prática permitem afirmar com segurança que a grande maioria dessas crianças poderia ter um desempenho satisfatório na escola se seu repertório fosse sistematicamente avaliado e as atividades pedagógicas fossem adequadas a ele. Isto é, se o processo de ensino se baseasse no nível de conhecimento da criança e não em sua faixa etária ou no que é, implícita ou explicitamente, esperado dela pela escola” (Hübner e Marinotti, 2002, p. 262).

O discurso político sobre a educação no Brasil revela ideais democrático- liberais como a igualdade social e a democratização do ensino. A aspiração a um ensino único, o mesmo para todos, supõe, de fato, que todas as crianças sejam semelhantes no início, levando à uniformização e à rigidez dos programas. Esse nivelamento dos programas, das condições de escolarização e até mesmo da idade fixada para iniciar a escolarização, não leva em conta a disparidade existente entre as crianças. Postman e Weingartner (1971) criticam o programa de estudo que prescreve quais enredos devem ser aprendidos e em que ordem esse aprendizado deverá acontecer e, argumentam que este é inadequado, uma vez que os estudantes não se comportam em sequência linear e compartimentada. Chamam esse programa de “currículo contínuo” e estabelecem semelhanças entre o ambiente escolar assim posto e as indústrias de produção em massa: dias estabelecidos de trabalho, carga horária diária, horário para almoço, cuidadosa divisão de trabalho para professores e alunos, o apreço por comportamentos de conformidade e suspeita por comportamentos de originalidade. O mais significativo é a preocupação da administração da escola, tal como da indústria, com o produto e não com o processo de aprender ou de produzir. Esse comportamento faz com que o educador perca a dimensão real de seu trabalho.

Soares (2001) enfatiza que a escola para o povo é, ainda, insatisfatória do ponto de vista quantitativo e qualitativo. A autora considera que a escola para todos está distante e tem se revelado incompetente para a educação das camadas populares não só acentuando as desigualdades sociais, mas legitimando-as. A autora ao comentar sobre a situação deficitária para a educação das camadas populares, salienta que “grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usado, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar” (Soares, 2001, p.6). A compreensão desse conflito é possível numa perspectiva social ao analisar as relações de forças materiais e simbólicas de uma sociedade estratificada em classes e, ao desvendar os pressupostos ideológicos do fracasso das camadas populares na escola, que é, provavelmente, um fracasso da própria escola.

Na literatura da área educacional, é possível observar muitos estudos que tratam das ‘dificuldades escolares’ e problemas como a repetência e evasão que são recorrentes das crianças de camadas populares e que freqüentam a escola da rede pública. No entanto, é possível considerar que na rede privada há alunos que estão ‘desistindo’ também da

escola. Possivelmente, de uma maneira mais implícita. Se, por um lado o aluno da rede pública evade da escola, e isso pode ser observado explicitamente, o aluno da rede privada, não evade explicitamente, mas pode ‘desistir’ dessa. Continua presente, mas não presta atenção nas aulas, falta às aulas, esquece aquilo que aprendeu, não mostra interesse pelas atividades acadêmicas, entre outros comportamentos. De acordo com Hübner e Marinotti (2002), são crianças com inteligência média ou superior que não apresentam déficits sensoriais, sem defasagens culturais marcantes, que tiveram oportunidades educacionais adequadas e não apresentam problemas emocionais significativos. As autoras questionam: “Por que crianças que aparentemente dispõem de todas as condições para aprender teimosamente não o fazem?” Embora em contextos diferenciados, é possível observar alunos em situação de fracasso escolar e com comportamentos de fuga e esquiva, pela relação aversiva com a escola, tanto no contexto público quanto privado.

Para Cordié (1996), em condições habituais, todo indivíduo tem possibilidades para o aprendizado escolar, mas a abrangência e o ritmo são variáveis e podem ficar aquém das expectativas dos professores, pais e da própria criança. Essas expectativas em relação ao que é bom e deve prevalecer e ao que não é e deve ser banido, exercem importante interferência nas relações familiares, sociais e no estado emocional da criança. A escola, por sua vez, nem sempre percebe as diferenças entre as crianças como algo a ser estimulado e valorizado no ambiente educativo. A preocupação está voltada para um programa de ensino previamente estabelecido, um currículo, com uma ordem para que o aprendizado aconteça e uma expectativa em relação a esse, o que muitas vezes dá idéia de ‘camisa de força’. Há a mensagem de que se houver conformidade do aluno com o programa, terá um bom desempenho e sucesso. Caso não, pode estar frente a um desempenho duvidoso e até insucesso. É como considerar que todos partem do mesmo ponto sem levar em conta a história de vida e as reais necessidades de cada um.

“Uma escola democrática não é apenas aquela que recebe a todos (em certa medida o exército também o faz), mas sim a que acolhe as diferenças e mais do que isto produz o diferente. A escola atual procura homogeneizar tudo e repelir o diferente, o heterogêneo, pela evasão, pela repetência e também pela classe especial-que é a classe homogênea dos diferentes”. (Abramowicz, 1995, p.65)

Dorneles (2000) comenta que a própria forma de análise do fracasso escolar reflete a formação precária do professor e determina uma compreensão parcial desse fenômeno. Tal forma de compreensão, por vezes individualista e parcial, revela que o cotidiano de trabalho do professor pode transformá-lo também em um excluído do processo de

construção dos saberes e afastá-lo de uma forma reflexiva de atuar, que é essencial para que práticas pedagógicas que envolvem uma perspectiva meritória (quais são os melhores e os piores), sejam repensadas e para que os mecanismos do fracasso escolar que transformam as diferenças culturais das crianças em desigualdades sociais possam ser melhores compreendidos.

Tomasini (2001) comenta que com a atenção centrada no aluno ‘culpado’ por sua dificuldade, ou em sua família, ficam justificadas práticas segregativas. A autora argumenta que no enfrentamento, em sala de aula, com alunos que não acompanham a programação escolar, esses são excluídos da escola regular e incluídos nas fileiras dos candidatos a uma carreira de “cidadãos deficientes”. Tomasini (id) complementa que na instituição, de uma forma ou de outra, todos estão igualmente relacionados a seus papéis na busca constante e repetitiva de mecanismos e estratégias que possibilitam assegurar e ampliar o poder. A autora destaca:

“É provável que a relação entre profissionais e indivíduos dotados de uma distinção culmine numa relação de absoluta desigualdade, no exercício de dominação daqueles que estão do lado da normalidade sobre aqueles sobre aqueles que, por serem ‘diferentes’, estão irremediavelmente sob seu controle, ficando sob a tutela à qual são submetidos do modo predominante da racionalidade ocidental: a institucionalização, a captura terapêutica e o silêncio”. (Tomasini, 2001. p.129)

Patto (1996, p. 51) afirma que “...o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados- movimentam-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais”. Ocorre que, quando a escola é administrada como uma indústria de produção em massa não há espaço para diversidade. Dorneles (2000) salienta a importância das escolas resgatarem os estudos grupais cooperativos e as formas de tutoramento individuais, em uma perspectiva de respeito às características culturais e individuais do aluno.

É possível considerar que desde o ingresso do aluno na escola há comportamentos pré-estabelecidos, esperados e valorizados por essa. Esses comportamentos, possivelmente, se referem a tirar boas notas, prestar atenção em aula, acompanhar o programa, entre outros. Possivelmente são comportamentos esperados de um ‘bom’ aluno. Por outro lado, há um programa, previamente elaborado, uma metodologia definida e avaliações bem estabelecidas. Ocorre que, a escola ao planejar as práticas pedagógicas nem sempre considera o repertório inicial dos alunos e a disparidade existente entre esses. Exemplos

disso são: o nivelamento dos programas, das condições de escolarização e até mesmo da idade fixada para iniciar a escolarização. Hübner e Marinotti (2002) argumentam que ter um repertório diferente do esperado não significa, necessariamente, incapacidade para aprender. Logo, parece importante que a escola e professores possam considerar as diferenças no repertório inicial dos alunos e, também, possam auxiliar para que esses acreditem na própria capacidade para aprender. A percepção do aluno sobre a própria capacidade para aprender e sobre quanto ‘atingiu’ ou não das metas pré-estabelecidas pela escola pode interferir em seu desempenho escolar.

1.2.3 Desempenho escolar: a percepção do aluno

A percepção que o aluno tem sobre sua capacidade intelectual vai interferir diretamente na sua motivação para a aprendizagem, e conseqüentemente, em seu desempenho escolar. De acordo com Martini e Boruchovitch (2002), as teorias cognitivas da motivação consideram que a motivação para a aprendizagem, as emoções e as expectativas de sucesso e fracasso futuros sofrem influências das crenças dos alunos. Nesse sentido, a interpretação feita por alunos sobre as causas do sucesso ou fracasso escolar pode influenciar significativamente a motivação para aprendizagem, o envolvimento e a persistência na realização das atividades escolares, as expectativas de sucesso futuro, as emoções e auto-estima dos mesmos.

Weiner (1985 citado por Martini e Boruchovitch, 2002) pesquisou as relações entre as atribuições de causalidade ² e o sucesso e fracasso em tarefas acadêmicas e verificou que os alunos tendem a explicar suas experiências acadêmicas com as seguintes causas: inteligência/capacidade, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, influência do professor, influência de outras pessoas, temperamento e cansaço.

Nesse sentido, Ferreira e col. (2002) realizaram um estudo transcultural entre o Brasil, Argentina e México sobre atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar e compararam os mecanismos atribucionais utilizados por alunos brasileiros, argentinos e mexicanos. Participaram desse estudo, alunos com bom e mau rendimento escolar pertencentes a escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Esses responderam a

²Atribuições de causalidade entendida como crenças pessoais e se referem à interpretação que o aluno faz sobre as causas de um determinado evento. (Martini, L.M. e Boruchovitch, E. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: A motivação do aluno. Petrópolis: Vozes. 2002. p.148).

questões sobre as causas de seu próprio desempenho, dos de seus colegas, de alunos de outro tipo de escola e de outras nacionalidades. Os resultados indicaram que os três grupos nacionais adotaram prioritariamente o ‘esforço’ como causa explicativa do próprio sucesso e fracasso escolar e do de outros alunos, embora tenham ocorrido diferenças entre os padrões atribucionais, em função da nacionalidade, sexo e tipo de escola. Nesse sentido, Rodrigues (1984 citado por Martini e Boruchovitch, 2002.) comenta que não há como negar a relevância do esforço para a vida escolar. “O professor que valoriza o esforço tanto em si próprio, como no aluno, está ampliando as possibilidades do aluno sentir-se capaz de enfrentar os desafios e dificuldades escolares” (Rodrigues, 2002. p.161).

Cooley e Ayres (1988 citado por Silva e Sá, 1997), em suas pesquisas com crianças americanas, demonstram que aquelas que acreditam que os seus fracassos são devidos a uma capacidade inferior atribuem os seus sucessos à facilidade das tarefas. Ou seja, aceitam a responsabilidade pelos seus erros, mas não se atribuem créditos pelos seus sucessos. Os autores argumentam que esse padrão atribucional leva a um declínio na motivação, desencorajando a persistência e afetando a seleção da tarefa. Os estudantes não só desistirão mais facilmente face às dificuldades encontradas na realização de uma tarefa, como poderão passar a selecionar aquelas que lhes parecerem mais fáceis. Silva (1997) salienta que, ao interpretarem o sucesso como resultado de fatores impessoais e fatalistas, e não da capacidade e do esforço pessoais, a oportunidade de construir uma auto-estima positiva encontra-se muito diminuída.

Dweck (1986 citado por Silva e Sá, 1997), ao comentar sobre os dois padrões atribucionais: adaptativo e inadequado, enfatiza que tanto o padrão motivacional ‘adaptativo’ (caracterizado pela procura de desafios, persistência e eficácia diante de obstáculos) quanto o ‘inadequado’ (caracterizado por um retraimento diante de desafios e baixa persistência face às dificuldades) estão relacionados aos objetivos que o aluno estabelece e que, conseqüentemente, podem criar um contexto de referência segundo o qual o aluno irá interpretar e reagir aos acontecimentos. Os alunos que apresentam o padrão inadequado tendem a evidenciar percepções de si próprios e reações afetivas negativas, quando se defrontam com obstáculos. Nas situações de fracasso, esses alunos manifestam déficit comportamental e de desempenho, enquanto que aqueles orientados para a ‘maestria’ demonstram um aumento da persistência e do desempenho. Silva e Sá (1997) argumentam que as percepções positivas de competências são essenciais na manutenção da motivação para a realização. Segundo essas autoras, a motivação para aprender está, em parte, dependente da percepção que o aluno possui de suas próprias

competências e do domínio que acredita ter sobre as atividades escolares. A competência percebida é definida como uma construção dinâmica e multidimensional. Envolve as percepções de competência cognitiva, social, atlética, física e comportamental. Para Harter (1981 citado por Silva e Sá, 1997) é necessário que o sujeito se veja como um agente ativo para pôr em marcha os processos cognitivos necessários a um bom desempenho. Mas, mais do que isso, é importante que o estudante valorize o trabalho escolar para ser bem sucedido e tenha uma auto-estima positiva.

Silva e Sá (1997) enfatizam que os alunos têm expectativas acerca dos resultados do seu desempenho e do valor atribuído ao sucesso escolar. Para que esse aluno possa instituir a atividade escolar como uma parte significativa e importante do seu projeto de vida, é necessário que acredite nas próprias capacidades para ser bem sucedido e atribua um significado pessoal e positivo à própria aprendizagem. A autora demonstrou, ao perguntar aos alunos quais as razões do seu sucesso ou insucesso, que suas respostas geralmente se resumem a quatro categorias: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Silva (id) salienta que as percepções que os estudantes têm sobre aquelas causas vão influenciar diferencialmente as suas respostas emocionais, os seus desempenhos e a sua motivação. Nesse sentido, Weiner (1982 citado por Silva e Sá, 1997. p.28) leva em conta três dimensões: “Locus de causalidade (interno, se o indivíduo se percebe como responsável pelos resultados obtidos; externo, se atribui esses resultados a outros fatores); Estabilidade (se são fatores imutáveis ou dependem das circunstâncias); e Controlabilidade (se são fatores que o indivíduo pode controlar)”. Dessa forma, a habilidade constitui uma causa interna, estável e incontrolável; o esforço, uma causa interna, instável e controlável; a sorte, uma causa externa, instável e incontrolável e a dificuldade da tarefa, uma causa externa, estável e incontrolável.

Os problemas motivacionais dos alunos com baixo rendimento provêm, em parte, da sua história escolar, povoada de repetidos insucessos que podem ter ocorrido desde o início da escolarização. Como resultados desses insucessos repetidos, os alunos podem vir a questionar sua capacidade intelectual e, portanto, duvidar que possam fazer algo para vencer essas dificuldades. “O insucesso continuado não fornece informação sobre o que o estudante deve fazer estrategicamente para ser bem sucedido. Em vez disso, convence-o de que nada pode fazer para alterar o seu destino escolar”. (Silva e Sá, 1997. p.29)

Seligman (1977 p.125) afirma que “certos arranjos de contingências ambientais produzirão uma criança que acredita que está desamparada -que não tem condição de ser bem sucedida- e que outras contingências produzirão uma criança que acredita que suas respostas

são importantes- que pode controlar seu pequeno mundo.” O autor salienta que se a criança se acredita desamparada, seu desempenho será obtuso, qualquer que seja seu QI. Por outro lado, se a criança acredita que tem condições de controle e domínio, pode ter um desempenho superior ao de seus talentosos colegas que não têm essa convicção.

Silva e Sá (1997, p. 29) corroboram ao destacar que “a criança que experimenta muitas situações de insucesso e pensa não ter nenhum controle sobre o seu rendimento pode, mais tarde, apresentar um comportamento denominado ‘desamparo aprendido’ (Seligman, 1975), em situações escolares ser extremamente passiva e evitar situações de aprendizagem e avaliação.” Esse “desamparo aprendido”, argumenta a autora, é um risco óbvio de insucesso diante de atividades que requerem uma estruturação ativa da informação e a resolução de problemas exigida pela maior parte do ensino escolar. Essa incapacidade do aluno em agir apropriadamente diante das situações com as quais se defronta pode ser observado não apenas no contexto escolar, mas familiar, social e futuramente profissional o que, possivelmente, poderá interferir nas projeções futuras desse aluno.

É possível considerar que não só os alunos têm expectativas acerca dos resultados do próprio desempenho e do valor atribuído ao sucesso escolar, mas os professores também têm expectativas sobre seus alunos e o respectivo desempenho escolar desses.

1.2.4 Desempenho escolar: a expectativa dos professores

De acordo com Guimarães (2002), quem observa um aluno pouco interessado nos assuntos e atividades pode atribuir essa falta de motivação a fatores emocionais, familiares, econômicos ou até mesmo a características de personalidade. No entanto, a motivação do aluno e suas causas, não se limitam a um ou outro fator, mas sim a uma combinação de fatores, resultando num sistema de interações multideterminadas. A autora enfatiza que o conhecimento por parte de educadores e professores do que acontece dentro da escola e da própria sala de aula é de grande valia e poderá contribuir para que os alunos desenvolvam formas desejáveis de motivação.

Jesus & Gama (1991) pesquisaram a relação entre opinião e expectativa dos professores sobre seus alunos e o respectivo desempenho escolar. Os resultados evidenciam que os professores vêem os alunos que estão fracassando como possuidores de um potencial intelectual mais baixo. Na impossibilidade de mudar a situação, os professores já esperam que os alunos com “menos sucesso” tenham pelo menos dois anos

de escolarização atrasados em relação aos alunos “de sucesso” e confirmam que naquele ano letivo o aluno terá um baixo desempenho. Os dados evidenciam que, já na primeira série, o professor tem uma visão que beneficia o aluno em progresso.

Proctor (apud Jesus & Gama, 1991) ao referir-se sobre as expectativas do professor em relação ao desempenho do aluno afirma que aqueles alunos a respeito dos quais o professor tem baixas expectativas recebem menos atenção, menos oportunidades de aprender e demandas por melhor desempenho e maior esforço, menos elogios por bom desempenho, mais críticas por respostas incorretas e menos afeto, comunicação e consideração positiva. Viecili e Medeiros (2002), a partir de dados de pesquisa, demonstram que professoras de uma escola pública apresentaram mais comportamentos coercitivos em relação a alunos com história de fracasso escolar do que em relação a alunos sem história de fracasso. Ademais, consequenciação positiva de comportamentos de alunos sem história de fracasso foram mais freqüentes do que em relação aos comportamentos de alunos com fracasso escolar.

Postman e Weingartner (1971) asseguram que, para compreender os comportamentos esperados e aceitos em sala de aula, é necessário observar o que, de fato, os estudantes realmente ‘fazem’ nela. O que os estudantes ‘fazem’ em sala de aula, na verdade é o que aprendem e o que eles aprendem a fazer é a mensagem da aula. A maior parte dos alunos, senta-se e ouve o professor. Raramente são solicitados a emitir observações, formular definições ou realizar qualquer operação intelectual que ultrapasse a repetição do que outra pessoa disse ser verdadeiro. Poucos são encorajados a fazer perguntas substantivas, até porque essas não são bem-vindas e colocam em risco as “perguntas convergentes” feitas pelo professor, tais como “adivinha o que estou pensando.” De acordo com o autor, o que os alunos mais fazem na aula é adivinhar o que o professor quer que eles digam. Para que seu desempenho seja considerado adequado devem tentar, constantemente, fornecer a resposta correta.

Algumas mensagens, entre muitas, não se encontram oficialmente enumeradas entre as intenções dos professores: “A aceitação passiva é uma reação mais desejável às idéias do que uma crítica ativa; a descoberta de conhecimentos está além da capacidade dos estudantes e, em todo o caso, não é da conta deles; recordar é a forma suprema de realização intelectual e a coleção de ‘fatos’ não-relacionados é a meta da educação; atribuir maior crédito e valor à voz da autoridade do que ao julgamento independente; as idéias próprias do estudante e as de seus colegas de classe são inconseqüentes; os sentimentos são irrelevantes para a educação; existe sempre uma única e inequívoca resposta correta a uma pergunta.” (Postman e

Weingartner, 1971, p.38). Essas aprendizagens fazem parte das salas de aulas e podem ser observadas em comportamentos específicos exibidos com frequência na cultura escolar.

A mensagem subjacente é de que os processos de inquérito, nessa cultura, não têm qualquer importância e assim, o ‘melhor’ e o ‘esperado’ é que não se discutam as perguntas. O silêncio à crítica passa de forma insidiosa, por meio da estrutura da aula, por meio do papel do professor e do papel aluno, das regras do jogo verbal, dos direitos que lhe foram consignados, das disposições tomadas para a comunicação dos comportamentos elogiados ou censurados. Postman e Weingartner (1971) enfatizam que “jamais um professor disse: Não dêem valor à incerteza e à conjectura. Não discutam as perguntas. Sobretudo, não pensem.” Isso fica implícito nas práticas de sala de aula. Dessa forma, o aluno que pergunta muito, pode ser percebido como aquele que não se enquadra e muitas vezes ‘incomoda’. Por sua vez, o que não pergunta e reproduz exatamente o esperado pelo professor é o que sabe, e é visto como ‘bom aluno’ por esse.

De acordo com Zelan (1993), é possível observar que professores, ao serem confrontados com crianças e adolescentes que não aprendem, raramente, examinam os motivos específicos responsáveis pelo fracasso porque ele é percebido pelos professores como irreversível e como tal, não podem interferir. Por outro lado, quando examinam as causas do fracasso do aluno, podem fazer isso de forma parcial e com uma percepção distorcida. Nesse sentido, Mello (apud Corrêa, 1993) evidenciou que os professores atribuem, entre outras variáveis, as causas do fracasso escolar da criança, às suas características e condição socioeconômica. Isso promove uma baixa expectativa dos professores em relação a esses alunos na medida em que atribuem o fracasso a eles e à escola, uma parcela mínima de responsabilidade. A concepção subjacente é que os fatores determinantes do fracasso escolar são externos à escola e, assim, pouco pode ser feito. Cordiè (1996) enfatiza que, quando os professores percebem que todos os esforços empreendidos não deram resultados, e esse sentimento se soma à desaprovação e decepção dos pais, o aluno pode ser ‘abandonado’ ao desencorajamento e à desesperança. Isso remete a um problema de grande repercussão em sua vida, pois os julgamentos feitos a partir desse desempenho serão determinantes para o prosseguimento da escolaridade e, sobretudo, para aquilo que esse aluno pode vir a ser.

A escola, de certa forma, mantém uma estrutura rígida e revela certa dificuldade em assimilar as diferenças de culturas, valores e comportamentos. Considera ‘indisciplina’ tudo que foge do padrão estabelecido. Para que a escola se comprometa com uma concepção teórica que privilegie a ação e a reflexão no processo de desenvolvimento

cognitivo e moral dos sujeitos, em interação com seus pares sob a coordenação de um professor, talvez tenha que rever sua estrutura organizacional, seu planejamento pedagógico e sua concepção de disciplina escolar (Arroyo, 2002).

Conforme quem e como se observa, o aluno que não cumpre o estabelecido pelo programa e mostra um desempenho escolar aquém do esperado pode também ser considerado pelo professor como o ‘diferente’. Nesse sentido, Patto (1996) comenta que o professor muitas vezes age em sala de aula com a expectativa do aluno ideal, discriminando grande parte das crianças por não entender ou não estar preparado para trabalhar com os mesmos.

Descrever, portanto, como o aluno que não cumpre de maneira adequada e eficiente às exigências e regras postas pela comunidade educativa se percebe, e como vem sendo percebido por esta, constitui aspecto que merece ser melhor investigado. Dar voz a esse aluno que ao ‘atrapalhar’ e ‘assombrar’ o processo educativo é considerado quase que exclusivamente sob o ângulo de suas limitações e com isso sofre o preconceito, o estigma, e por fim, o distanciamento e a depreciação de seu comportamento.

Tendo em vista a complexidade do fenômeno fracasso escolar já tão estudado pela comunidade científica e, ao mesmo tempo, com altos índices que se mantêm à revelia de grande número de propostas de intervenção, entende-se que há a necessidade de conhecer mais por meio da percepção de quem está diretamente afetado em seu autoconceito, em sua auto-estima e nas interações com a família, professores e colegas. Logo, a literatura e as decorrências do fracasso escolar indicam a importância de descrever sobre as percepções dos alunos sobre seus próprios desempenhos e de seus colegas por meio da questão–problema: **Quais as percepções de alunos de 7ª série com desempenho escolar esperado e aquém do esperado sobre seus próprios desempenhos e de seus colegas?**

O PROCESSO PARA CARACTERIZAR AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE 7ª SÉRIE SOBRE SEUS DESEMPENHOS ESCOLARES

2.1 Sujeitos

Os sujeitos foram 40 alunos matriculados na 7ª série do Ensino Fundamental. Os alunos faziam parte de uma escola de ensino privado de uma cidade de médio porte do interior de Santa Catarina e pertenciam a uma comunidade de nível socioeconômico médio/alto. Dentre esses 10 alunos que participaram da técnica sociométrica e da entrevista foram caracterizados segundo sexo, idade, quantidade de irmãos, pessoas com quem residiam, tempo que estudavam na escola e se tinham repetido a série escolar alguma vez. Os pais desses 10 alunos foram caracterizados segundo idade, profissão e escolaridade.

TABELA 2.1
CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

ALU NO	SEXO	IDADE (ANOS)	IRMÃOS	COM QUEM RESIDE	TEMPO NA ESCOLA (ANOS)	REPETIU ALGUMA SÉRIE NA ESCOLA
NA1	M	12	Nenhum- mãe grávida	Mãe e namorado	Oito	Não
NA2	F	13	Uma irmã-seis anos	Pais e irmã	Seis	Sim
NA3	M	14	Uma irmã- nove anos	Pais e irmã	Dois	Sim
NA4	M	13	Uma irmã- seis anos	Pais e irmã	Sete	Não
NA5	F	14	Um irmão- 22 anos	Avó e irmão	Dois	Sim
A1	F	13	Nenhum	Pais	Oito	Não
A2	M	12	Um irmão-11 anos	Pais e irmão	Oito	Não
A3	M	12	Um irmão-16 anos	Pais e irmão	Sete	Não
A4	F	13	Uma irmã-10 anos	Pais e irmã	Três	Não
A5	M	13	Um irmão-24 anos	Pais e irmão	Oito	Não

NA - Alunos com desempenho escolar aquém

A – Alunos com desempenho escolar esperado

TABELA 2.2
CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS

ALUNO	IDADE (ANOS)		ESCOLARIDADE		PROFISSÃO	
	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE
NA1	40	30	Ens. Médio	Ens. Médio	Professor	Secretária
NA2	48	39	Ens. Fund.	Ens. Médio	Caminhoneiro	Do lar
NA3	39	39	Superior	Sup. Inc.	Gerente Com.	Do lar
NA4	47	42	Sup. Inc.	Superior	Repres. Com.	Bancária
NA5	faleceu	42	Não sabe	Ens. Fund.	Caminhoneiro	Do lar
A1	46	39	Superior	Superior	Empresário	Empresária
A2	56	54	Ens. Médio	Ens. Médio	Bancário	Professora
A3	52	50	Pós-grad.	Pós-grad.	Professor	Professora
A4	36	34	Ens. Médio	Ens. Médio	Comerciante	Cabelereira
A5	40	42	Sup. Inc.	Ens. Médio	Repres. Medic.	Tec. Enferm.

NA - Alunos com desempenho escolar aquém

A – Alunos com desempenho escolar esperado

2.2 Características da Escola

A escola na qual os sujeitos estudavam estava localizada em um estado do sul do país, caracterizada como uma instituição da rede privada. Oferecia ensino em níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso preparatório para Vestibular.

Foi fundada em 21 de agosto de 1901 e coordenada, desde então, pela congregação das Irmãs da Divina Providência. No ano de 2004, a instituição contava com 1092 alunos e 50 professores. Desses alunos, 300 estavam matriculados no Ensino Fundamental, formando oito turmas: 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, sendo duas turmas por série e todas no período da manhã. O Ensino fundamental contava com 23 professores que ministravam, alguns deles, mais de uma disciplina por turma.

2.3 Fontes de informação

Foram utilizadas as seguintes fontes de informação:

- a) Histórico escolar dos alunos
- b) Registros obtidos junto à coordenação pedagógica sobre os alunos como: faltas, atrasos, anotações de encaminhamento para coordenador de disciplina, falta de tarefas e trabalhos.

2.4 Situação e ambiente

- a) Das entrevistas

Nove entrevistas ocorreram na escola em sala cedida pela coordenadora pedagógica e uma ocorreu na residência do aluno por solicitação deste.

A sala utilizada para três das entrevistas na escola foi protegida de ruídos, sem fluxo de pessoas. Era bem iluminada, pintada de branco e com mesa e cadeira para que o entrevistado pudesse sentir-se confortável. A metragem da sala era de 5m² e comportava apenas uma mesa redonda e as duas cadeiras. Além desses móveis havia uma estufa e na parede um quadro com flores. Na sala havia uma janela no alto com vidro fixo, apenas para passagem de luz. Houve troca para uma sala de aula considerada mais adequada por ser maior e mais ventilada.

As restantes seis entrevistas aconteceram no período da tarde em uma sala de aula utilizada apenas no período matutino. Nessa havia 40 mesas e cadeiras para os alunos e uma mesa maior com cadeira para o professor. Além dos móveis havia quadro negro, cartazes de trabalhos dos alunos nas paredes e lixeira. O entrevistador e o entrevistado ocuparam a mesa maior e duas cadeiras. Sentaram-se próximos, de frente para o outro e de modo confortável. A sala era bem ventilada e bem iluminada. Durante as entrevistas não houve interrupções nem fluxo de pessoas. O distanciamento dessa das outras salas que estavam sendo ocupadas naquele período, garantiu ao entrevistado não ser ouvido por outras pessoas.

A entrevista agendada na residência do aluno NA3 ocorreu por sugestão do entrevistado na sala de visitas. Nessa sala havia um sofá com acomodação para quatro pessoas que ficava próximo à janela. Além do sofá havia uma estante com televisão, vídeo-cassete e aparelhagem de som, duas mesas pequenas ao lado do sofá, uma mesa central com enfeites e duas poltronas. A entrevista aconteceu com o entrevistador e o entrevistado sentados

próximos e confortavelmente instalados no sofá. Havia uma pessoa na residência além do entrevistado e entrevistador. Essa fechou a porta de onde estava, o que garantiu o sigilo. Não houve qualquer interferência de ruídos, telefone ou demais pessoas durante a entrevista. O local era bem ventilado e iluminado.

b) De aplicação das questões derivadas da sociometria

A aplicação das questões derivadas da sociometria ocorreu na sala de aula da turma da 7ª série. A sala estava bem ventilada, bem iluminada, não houve interrupções, nem fluxo de pessoas externas à sala. Os alunos encontravam-se sentados em seus lugares habituais. Havia 40 mesas e cadeiras, todas ocupadas pelos alunos, quadro negro e mural para avisos preso à parede.

2.5 Equipamento e material

- a) Um roteiro de entrevista com 71 perguntas elaboradas previamente (Anexo 2). O roteiro para entrevista foi impresso em folha de papel sulfite, tamanho A4 com as perguntas já escritas e espaço para registro de observações do entrevistador. As entrevistas foram gravadas por meio de equipamento gravador de áudio da marca NKS, modelo W-813, ano 2003 e fitas previamente testadas. As fitas foram identificadas externamente com adesivos constando o nome do sujeito entrevistado e a data da entrevista.
- b) Foram construídos 40 blocos para aplicar as questões derivadas da sociometria com folhas de arquivo pautadas, cada um composto por sete folhas, sendo uma para as anotações dos dados pessoais e as demais para as respostas às seis questões (Anexo 3).

2.6 Procedimento

- a) Seleção dos sujeitos

A escolha dos alunos que apresentavam desempenho escolar aquém do esperado e dos alunos com desempenho esperado foi feita, num primeiro momento, por indicação da coordenadora pedagógica de alunos que apresentavam esses desempenhos. Esse procedimento

foi adotado a fim de garantir a participação dos alunos com desempenho aquém e não criar constrangimentos a esses na sala de aula. Ficou garantido que entre os sujeitos selecionados estariam, então, os alunos com desempenho aquém e com desempenho esperado, de modo que o grupo com alunos com desempenho aquém não pudesse ser identificado nem tão pouco estigmatizado. A indicação feita pela coordenadora baseou-se nas notas do aluno (acima ou abaixo da média da escola), a participação nas atividades escolares, o ‘bom’ ou ‘mau’ comportamento desse aluno, ter ou não ter responsabilidade e a ‘vivência’ desse em sala de aula. A coordenadora selecionou 25 alunos os quais, segundo ela, destacavam-se como ‘excelentes alunos’ ou como ‘alunos- problema’. Dentre esses 10, foram escolhidos cinco com desempenho aquém e cinco com desempenho esperado. A partir da indicação da coordenadora, foi utilizado o histórico escolar como fonte de informação de cada um desses alunos em relação a notas e reprovações. O critério para a escolha dos alunos com desempenho aquém, além da indicação da coordenadora, foi que atendessem a pelo menos um dos seguintes critérios: ter história de reprovação em pelo menos uma série, apresentar notas abaixo da média estabelecida pela escola em pelo menos cinco de um total de 10 disciplinas no ano em curso e a indicação desse aluno pelo professor para as aulas de reforço oferecidas pela escola. O critério para escolha dos alunos com desempenho esperado foi: a indicação da coordenadora como aluno considerado excelente, não ter história de reprovação em séries anteriores ou naquela em curso, apresentar notas nas 10 disciplinas igual ou acima da média estabelecida pela escola e não tivessem indicação do professor para as aulas de reforço da escola. Todos os alunos, tanto os indicados com desempenho aquém quanto com desempenho esperado, deveriam estar na escola há pelo menos um ano.

O critério básico para escolha da turma foi que os alunos estivessem cursando entre a quinta e oitava série do Ensino Fundamental. Foi sugerido pela coordenadora pedagógica e pelo coordenador de disciplina, a turma da 7ª série. Ambos consideraram a dificuldade dos professores em trabalhar com essa faixa etária.

b) Elaboração do instrumento de coleta de dados

b.1) Das perguntas de entrevista

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir da análise das variáveis constituintes do fenômeno a ser investigado. O conjunto das variáveis explicitadas foram orientadoras

para a elaboração das perguntas que compuseram o roteiro de entrevista. A decomposição dessas variáveis estão apresentadas no Anexo 1.

Os aspectos que orientaram a formulação das perguntas foram:

a) Percepção do próprio aluno em relação:

a.1) À escola

a.2) Ao desempenho escolar

a.3) Ao futuro profissional

a.4) Às relações entre: aluno-aluno, aluno-professor

b) Percepção dos colegas em relação ao aluno que não atende a expectativa do desempenho escolar esperado:

b.1) À escola

b.2) Ao desempenho escolar do colega

b.3) Ao futuro profissional do colega

b.4) Às relações entre: aluno-aluno, do colega com o professor.

As perguntas foram agrupadas em sequência: o primeiro grupo (10 questões) correspondeu à caracterização dos alunos; o segundo (10 questões) às percepções dos colegas e do próprio aluno sobre a escola; o terceiro grupo (22 questões), às percepções dos colegas e do próprio aluno em relação ao desempenho escolar; o quarto (10 questões), às percepções dos colegas e do próprio aluno em relação ao futuro profissional; o quinto grupo (19 questões), às percepção dos colegas e do próprio aluno sobre as relações entre aluno-aluno e aluno-professor.

Antes da realização da entrevista com o primeiro sujeito (NA1), foi feito um teste para aferição do instrumento. O exame das respostas obtidas no teste possibilitou aferir as questões do roteiro e aperfeiçoar a estrutura de algumas perguntas. Permitiu também, acrescentar algumas perguntas consideradas necessárias e eliminar outras consideradas pouco pertinentes ou que poderiam induzir respostas.

Após a transcrição e análise da entrevista-teste, as questões foram reorganizadas em uma sequência, conforme pode ser visto no Anexo 2.

b.2) Das perguntas derivadas da sociometria³

Duas questões derivadas da sociometria foram formuladas inicialmente com o objetivo de caracterizar a percepção de cada aluno e, assim, de toda turma da 7ª série no que se refere as relações de afinidade (simpatia e amizade) e de conflito (antipatia e rivalidade) entre os alunos. No entanto, considerando a pergunta de pesquisa, mais quatro questões derivadas da sociometria foram acrescentadas a fim de verificar a percepção de cada aluno em relação ao desempenho escolar do colega. As questões estão apresentadas no Anexo 3.

b) Contato com a coordenadora pedagógica e diretora da escola escolhida

Depois de selecionada a escola, foi feito um contato com a direção para que fossem explicados os objetivos da pesquisa e houvesse o consentimento para sua realização. E, posteriormente, com a coordenação pedagógica para que fosse indicada a série e os alunos que apresentavam desempenho aquém e desempenho esperado. Em seguida, foi solicitada permissão para entrar em contato com os pais a fim de obter sua anuência e com os alunos, sujeitos da pesquisa, para aplicação das questões derivadas da sociometria e agendamento dos encontros a fim de dar início à realização das entrevistas.

d) Contato com os sujeitos

O primeiro contato realizado com os sujeitos foi no momento da aplicação das questões derivadas da sociometria na sala de aula juntamente com demais colegas. Nesse momento, foi explicado aos 40 alunos da turma sobre a realização da pesquisa e que essa aconteceria em duas etapas e de duas formas: Na primeira etapa estava prevista a participação de toda a turma e para a realização da segunda etapa, haviam sido sorteados dez alunos para a entrevista individual. Foi esclarecido aos alunos que a opção pelo sorteio foi devido à impossibilidade de realizar as entrevistas com toda a turma.

O contato com os pais para explicação da pesquisa e obtenção do consentimento referente à participação do filho na entrevista aconteceu pessoalmente com quatro pais e por telefone com seis deles. Nesse momento, foi esclarecido a esses que as informações obtidas

³ A sociometria “é uma técnica quantitativa que procura explicar as relações pessoais entre indivíduos de um grupo. Foi criada por Moreno, a fim de estudar grupos familiares, grupos de trabalho e grupos escolares”. (Marconi, M. A., Lakatos. E.M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas.1999. p.128)

seriam analisadas em conjunto com outros entrevistados e não seria divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Os dados ficariam sob responsabilidade do pesquisador e os pais teriam acesso aos dados da pesquisa, em qualquer etapa, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Foi explicado que teriam liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo.

e) Aplicação das questões derivadas da sociometria e realização das entrevistas

e.1) Da aplicação das questões derivadas da sociometria

A aplicação das questões derivadas da técnica sociométrica aconteceu no dia 19 de maio de 2004 na escola em horário devidamente agendado pela coordenadora pedagógica. O momento para a realização do teste foi cedido pela professora de matemática, responsável, naquele dia, pelos últimos períodos com essa turma. Os alunos tinham sido avisados previamente da realização dessa atividade. O critério adotado pela coordenação na escolha do dia e horário foi o de estarem à frente na programação dos assuntos a serem estudados nessa matéria. A coordenadora apresentou a pesquisadora à turma e logo em seguida saiu da sala de aula juntamente com a professora. A duração da aplicação foi de uma hora (das 11:00 às 12:00) e as respostas às perguntas duraram em média sete minutos cada uma. Antes de iniciar a aplicação foi esclarecido aos alunos que após a apresentação das questões e o término dessa atividade seria lido pela pesquisadora os números de chamada dos alunos sorteados e convidados a participar da entrevista individual. Foi explicado também, que o sorteio foi realizado junto à secretaria da escola a fim de não identificar o aluno pelo nome.

As questões foram apresentadas à turma e alguns cuidados tomados, visando garantir a compreensão da atividade a ser realizada pelo aluno. A técnica foi explicada de forma clara e simples considerando a faixa etária dos alunos. Foi dito que o próprio aluno não poderia se indicar. O pesquisador enfatizou que todos poderiam perguntar, sempre que necessário, durante a realização da atividade minimizando respostas equivocadas pela não compreensão das instruções sobre a atividade.

As seis perguntas foram lidas após todos os alunos terem preenchido os dados de identificação (nome completo, idade, data do dia). Cada pergunta era lida, sendo uma por vez e, somente, após todos a considerarem respondida, passava-se à próxima questão. A aplicação transcorreu sem intercorrências e com a participação de todos os alunos. A cada pergunta que respondiam aqueles que terminavam primeiro faziam comentários, brincavam e riam. A

pesquisadora teve que intervir, em alguns momentos, para que os que não haviam terminado pudessem concluir a atividade sem interferências.

Após a realização das questões apresentadas a toda turma, foi lido pelo pesquisador os números sorteados previamente. Os alunos sorteados, após concordarem em participar da entrevista, saíram da sala com o pesquisador para combinações referentes ao horário e local da entrevista.

e.2) Da realização da entrevista

As entrevistas com os sujeitos aconteceram no período 20 de maio (primeira entrevista) a 15 de junho de 2004 (última entrevista). Foram realizadas duas entrevistas por dia com o cuidado de não coincidir com o período de provas. O tempo de duração das entrevistas foi em média 45 minutos.

A coleta de dados ocorreu em períodos do dia diferentes dos de aula, no caso, à tarde. Foi agendada conforme horário conveniente para o aluno. Para a realização das entrevistas alguns cuidados foram tomados como: consultar sobre o uso do gravador, garantir que no dia e horário não houvesse fluxo de pessoas e interrupções, iniciar por meio de uma conversa informal para minimizar a ansiedade e favorecer a descontração do aluno, retomar com esse a garantia de sigilo em relação às respostas fornecidas e esclarecer que não haveria limite de tempo para a emissão de respostas.

Para garantir a tranquilidade e evitar constrangimentos ao entrevistado houve mudança de sala devido à proximidade da primeira sala com a coordenação pedagógica, pois ambas ficavam lado a lado.

Todas as entrevistas foram gravadas e os registros de observações referentes a expressões faciais do entrevistado, exclamações, e demais anotações que pudessem vir a complementar no momento da transcrição da entrevista foram feitas logo após a saída do entrevistado da sala.

f) Organização, tratamento e análise dos dados

Os dados obtidos a partir das questões derivadas da técnica sociométrica e das entrevistas foram organizados de acordo com as variáveis que orientaram as questões do roteiro de entrevista. As respostas dos alunos foram agrupadas e tratadas em dois conjuntos:

1- Que se referiram às respostas dos alunos com desempenho aquém

2- Que se referiram às respostas dos alunos com desempenho esperado

Para analisar as respostas foi necessária a realização de categorizações, algumas definidas previamente, constavam no roteiro de entrevista, e outras feitas a partir dos relatos dos sujeitos. Para cada questão formulada foram obtidas verbalizações de todos os sujeitos. A partir dessas verbalizações, foi extraído o núcleo de cada resposta. Esses núcleos foram agrupados, segundo critério de significados similares. O agrupamento por significados similares possibilitou a construção de categorias específicas. Após e a partir dessas, um novo agrupamento possibilitou elaborar categorias mais gerais.

Foram feitas as tabelas de distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos alunos com as variáveis investigadas em cada uma das perguntas. O cálculo das proporções foi feito a partir da quantidade de ocorrências de cada categoria específica dividida pelo total de ocorrências de todas as categorias. Posteriormente, foram realizadas as descrições de tais distribuições, evidenciando as percepções identificadas.

PERCEPÇÕES DE ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E DESEMPENHO ESPERADO SOBRE A ESCOLA

As percepções dos alunos com desempenho escolar aquém (NA) e desempenho escolar esperado (A) sobre a escola na qual estudam estão apresentadas em oito tabelas. Nessas tabelas estão evidenciadas as percepções dos alunos em relação à escolha da escola onde estudam, do que mais gostam e menos gostam nela e os motivos por que vêm à escola.

3.1 O trajeto escolar: da escolha da escola à percepção do que o aluno gosta e não gosta nela

Na Tabela 3.1 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por 10 alunos da 7ª série com desempenho escolar aquém e esperado sobre quem fez a escolha da escola na qual estudam. Os alunos indicam quatro categorias.

A primeira categoria é indicada com cinco ocorrências (1,00) por alunos com desempenho escolar esperado. Esses verbalizam que “foram os pais” que fizeram a escolha da escola na qual estudam.

TABELA 3.1

**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS
DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO
ESCOLAR ESPERADO SOBRE QUEM ESCOLHEU A ESCOLA PARA O ALUNO**

QUEM ESCOLHEU A ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
	OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
1. Foram os pais	-	-	5	1,00
2. Foi a mãe do aluno	3	0,60	-	-
3. Foi a avó do aluno	1	0,20	-	-
4. Foi o próprio aluno	1	0,20	-	-
TOTAL	5	1,00	5	1,00

As três categorias seguintes são indicadas por alunos com desempenho escolar aquém. A segunda categoria que se refere à escolha feita pela “mãe” é indicada com três ocorrências (0,60), a terceira que se refere à escolha feita pela “avó” é indicada com uma ocorrência (0,20) e a quarta categoria também com uma ocorrência (0,20) se refere à indicação de que foi o “próprio aluno” quem escolheu a escola. De acordo com os dados obtidos é possível destacar que as indicações remetem à participação da família na escolha da escola e apenas um dos alunos não refere essa participação.

Na Tabela 3.2 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e desempenho esperado sobre por que essa escola foi escolhida. Os alunos indicam cinco categorias.

TABELA 3. 2
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE POR QUE ESSA ESCOLA FOI ESCOLHIDA

POR QUE A ESCOLA FOI ESCOLHIDA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
	OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
1. Porque tinham boas referências da escola	3	0,60	4	0,68
2. Porque é um colégio de freiras	1	0,20	1	0,16
3. Porque achou que a escola era legal.	1	0,20	-	-
4. Porque fica perto de sua casa	-	-	1	0,16
TOTAL	5	1,00	6	1,00

As duas primeiras categorias são indicadas tanto por alunos com desempenho aquém quanto por alunos com desempenho esperado. Na primeira, indicam que a escola foi escolhida “porque tinham boas referências dessa”. Os alunos com desempenho aquém fazem três indicações (0,60) e os alunos com desempenho esperado, quatro indicações (0,66). Na segunda categoria, verbalizam que a escola foi escolhida “por ser de freiras”. Há equivalência na quantidade de ocorrência, sendo uma indicação (0,20) dos alunos com desempenho aquém e uma (0,17) dos alunos com desempenho esperado.

A categoria três é indicada por aluno com desempenho aquém, com uma ocorrência (0,20) e se refere ao próprio aluno achar que “a escola era legal”.

A quarta categoria é indicada com uma ocorrência (0,17) pelo aluno com desempenho escolar esperado e se refere ao fato da “escola ficar perto de sua casa”.

É possível notar uma concentração de indicações, na categoria 1: “porque tinham boas referências da escola”. As indicações para essa categoria variam de 0,60 a 0,68, considerando os dois grupos.

Na Tabela 3.3 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e desempenho esperado sobre o que acharam da escolha dessa escola pelos pais. Os alunos indicam quatro categorias.

A primeira categoria que se refere a achar que “foi uma boa escolha e ter gostado” é indicada tanto por alunos com desempenho escolar aquém quanto por alunos com desempenho esperado. Essa categoria foi indicada por três vezes (0,60) por alunos com desempenho aquém, e quatro (0,80) vezes por alunos com desempenho esperado.

TABELA 3.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE ACHARAM DA ESCOLHA DOS PAIS POR ESSA ESCOLA

O QUE ACHOU DA ESCOLHA QUE OS PAIS FIZERAM	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
	OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
1. Achou que foi uma boa escolha. Gostou da escolha	3	0,60	4	0,80
2. Achou “normal”	1	0,20	-	-
3. Gostou da escolha, mas ao ser reprovado quis sair	1	0,20	1	0,20
4. Gostou da escolha. Tem dúvidas se ainda gosta da escola	-	-		
TOTAL	5	1,00	5	1,00

As duas categorias seguintes são de alunos com desempenho escolar aquém. Esses fazem duas indicações, com uma ocorrência cada, que se referem a “ter achado a escolha normal” (0,20) e “ter achado a escolha legal mas ao ser reprovado querer sair” (0,20).

A quarta categoria que se refere a “ter gostado da escolha dos pais mas ter dúvidas se ainda gosta dessa escola” é indicada por aluno com desempenho esperado com uma ocorrência (0,20). É possível destacar que a maior ocorrência (sete) se refere ao aluno ter gostado e achado uma boa escolha que os pais fizeram. Há duas indicações, com uma ocorrência cada, que se referem ao aluno ter gostado inicialmente da escolha dos pais por essa escola e, posteriormente, modificado a opinião. Uma dessas é de um aluno com desempenho aquém que refere “ter gostado da escolha mas quando foi reprovado quis sair da escola” (0,20) e a outra é de um aluno com desempenho esperado que refere “ter gostado da escolha dos pais mas ter dúvidas se ainda gosta da escola” (0,20).

O aluno com desempenho aquém que havia verbalizado que foi ele próprio quem escolheu a escola indicou que foi uma boa escolha.

A partir desses dados, é possível verificar que, a maioria dos alunos (NA=0,60 e A=0,80) consideraram boa a escolha feita pelos pais. É possível destacar também duas ocorrências, considerando os dois grupos, que evidenciam uma modificação na percepção dos alunos. De uma aprovação inicial a ter dúvidas e, até mesmo, não querer continuar na escola.

Na Tabela 3.4 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e desempenho esperado sobre por que vêm à escola. Os alunos indicam categorias com referência ao ‘futuro pessoal e profissional’, a ‘aprender’, aos ‘amigos’ e a ‘gostar’.

As seis primeiras indicações se referem à categoria ‘Futuro pessoal e profissional’. Na verbalização 1 tanto alunos com desempenho aquém quanto alunos com desempenho esperado indicam vir à escola “para ser alguém na vida e para o futuro”. Há duas ocorrências (0,20) de alunos com desempenho aquém e três ocorrências (0,28) de alunos com desempenho esperado. As verbalizações 2, 3 e 4 são de alunos com desempenho esperado. Na segunda, com duas ocorrências (0,18) os alunos indicam que vêm “para passar no vestibular, na faculdade e concurso”. Na terceira e quarta verbalizações, com uma ocorrência cada (0,09), os alunos referem que vem à escola para “ter uma profissão” e para “ganhar o suficiente” respectivamente. As verbalizações 5 e 6 são indicações de alunos com desempenho escolar aquém, com uma ocorrência cada (0,12), e se referem a vir à escola para “ter um emprego” e,

na sequência, para “conseguir aquilo que quer”. Essa categoria foi indicada com maior ocorrência, sendo quatro ocorrências (0,44) de alunos com desempenho aquém e sete (0,64) de alunos com desempenho esperado.

TABELA 3.4

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE PORQUE VEM À ESCOLA

CATEG.	INDICAÇÕES SOBRE POR QUE VEM À ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR	PROP.	OCOR	PROP.
PARA O FUTURO PESSOAL PROFIS.	1. Para ser alguém na vida e para o futuro	2	0,20	3	0,28
	2. P/ passar no vestibular, faculdade e concurso	-	-	2	0,18
	3. Para ter uma profissão	-	-	1	0,09
	4. Para ganhar o suficiente	-	-	1	0,09
	5. Para ter um emprego	1	0,12	-	-
	6. Para conseguir aquilo que quer	1	0,12	-	-
SUBTOT.		4	0,44	7	0,64
P/ APREN- DER	7. Para estudar e adquirir conhecimentos	2	0,20	1	0,09
	8. Para aprender	1	0,12	1	0,09
SUBTOT.		3	0,32	2	0,18
PELOS AMIGOS	9. Para ver os amigos	1	0,12	2	0,18
SUBTOT.		1	0,12	2	0,18
POR GOSTAR	10. Porque gosta	1	0,12	-	-
SUBTOT.		1	0,12	-	-
TOTAL		9	1,00	11	1,00

As verbalizações 7 e 8 se referem à categoria ‘Aprender’ e são indicadas pelos dois grupos. Na 7 os alunos indicam vir à escola para “estudar e adquirir conhecimentos” sendo, duas ocorrências (0,20) de alunos com desempenho aquém e uma (0,09) de alunos com desempenho esperado. E na 8, os alunos indicam “para aprender” com uma ocorrência em cada grupo. O total de ocorrências dessa categoria é três para alunos com desempenho aquém e dois para alunos com desempenho esperado.

A verbalização 9 refere-se à categoria ‘Amigos’ e é indicada pelos dois grupos que fazem referência a vir à escola para “ver os amigos” com uma ocorrência (0,12) de alunos com desempenho aquém e duas ocorrências (0,18) de alunos com desempenho esperado. E a indicação 10 “porque gosta” refere-se à categoria ‘Gostar’ e é verbalizada por aluno com desempenho aquém com uma ocorrência (0,12).

É possível observar uma concentração de ocorrências (NA=0,44 e A=0,64) em relação à categoria ‘Futuro pessoal e profissional’ sendo a verbalização “Para ser alguém na vida e para o futuro” a mais indicada, considerando os dois grupos. Na sequência, é possível observar também uma concentração de ocorrências na categoria “Aprender” (NA=0,32 e A=0,18) considerando as verbalizações que se referem a “vir para estudar e adquirir conhecimentos” e “para aprender”. De acordo com os dados obtidos, a terceira categoria mais indicada é ‘Pelos amigos’ (NA=0,12 e A=0,18) considerando a verbalização “Para ver os amigos”.

Na Tabela 3.5 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e desempenho esperado sobre o que acham da escola que estudam. As 10 indicações referem-se a três categorias: ‘Referências positivas’, ‘Referências positivas com restrições’ e ‘Referências negativas’.

As três primeiras indicações referem-se à categoria ‘Referências positivas’. A indicação número 1 é feita tanto por alunos com desempenho escolar aquém quanto por alunos com desempenho escolar esperado. Com três ocorrências (0,60) para cada grupo, esses alunos verbalizam que “a escola é boa e legal”. As indicações 2 e 3 são verbalizações de alunos com desempenho escolar aquém com uma ocorrência cada. Nessas o aluno indica que “a escola tem professores e amigos que gosta” (0,20) e que “a escola é ótima. Prepara para o cursinho e para se dar bem” (0,20). Essa categoria é a mais indicada com cinco ocorrências de alunos com desempenho aquém e três de alunos com desempenho esperado.

TABELA 3.5

**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS
DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR
ESPERADO SOBRE O QUE ACHAM DA ESCOLA ONDE ESTUDAM**

CATEGORIAS	INDICAÇÕES SOBRE O QUE ACHA DA ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
REFERÊNCIAS POSITIVAS	1. A escola é boa e legal	3	0,60	3	0,60
	2. Tem professores e amigos que gosta	1	0,20	-	-
	3. É ótima. Prepara para o cursinho e para se “dar bem”	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		5	1,00	3	0,60
REFERÊNCIAS POSITIVAS C/ RESTRIÇÕES	4. É legal mas os professores são exigentes e por qq. motivo gritam com os alunos	-	-	1	0,20
SUBTOTAL		-	-	1	0,20
REFERÊNCIAS NEGATIVAS	5. Poderia mudar muita coisa como, por exemplo, ser mais liberal em relação às normas	-	-	1	0,20
SUBTOTAL		-	-	1	0,20
TOTAL		5	1,00	5	1,00

As indicações 4 e 5 são de alunos com desempenho esperado. A quarta indicação refere-se à categoria ‘Referências positivas com restrições’. Nessa o aluno verbaliza que “a escola é legal mas os professores são exigentes e por qualquer motivo gritam” (0,20). E a quinta indicação refere-se à categoria ‘Referências negativas’ e o aluno verbaliza que “a escola poderia mudar muita coisa, como por exemplo, ser mais liberal” (0,20).

É possível notar que a maior quantidade de ocorrências (seis) refere-se à indicação de que “a escola é boa e legal”. Nas categorias dois e três, indicadas por alunos com desempenho

aquém há também referências a coisas boas na escola. Nessas indicações os alunos verbalizam que “a escola prepara bem o aluno” e que “a escola tem professores e alunos de quem gostam”. As duas últimas indicações de alunos com desempenho esperado, com uma ocorrência cada, fazem referências positivas com restrições à escola e referências negativas.

Na Tabela 3.6 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e desempenho esperado sobre querer continuar a estudar nessa escola. Os alunos indicam três categorias.

As categorias 1 e 2 são indicadas tanto por alunos com desempenho escolar aquém quanto por alunos com desempenho escolar esperado. Com o mesmo número de ocorrências os alunos indicam que “querem continuar a estudar nessa escola”. Três dessas ocorrências (0,60) são de alunos com desempenho aquém e três são de alunos com desempenho esperado (0,60). Na segunda categoria os alunos indicam “querer e não quer” continuar a estudar nessa escola. Com uma (0,20) e duas (0,40) ocorrências respectivamente.

A categoria 3 é indicada por aluno com desempenho aquém com uma ocorrência (0,20). Nessa o aluno verbaliza “não quer continuar na escola, mas para ele tanto faz”.

TABELA 3.6

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE QUERER CONTINUAR A ESTUDAR NESTA ESCOLA

E HOJE QUER CONTINUAR A ESTUDAR NESTA ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
	OCOR.	PROP.	OCOR.	PROPO.
1.Sim quer continuar	3	0,60	3	0,60
2.Um pouco quer continuar e um pouco não quer	1	0,20	2	0,40
3.Não quer continuar na escola mas tanto faz	1	0,20	-	-
TOTAL	5	1,00	5	1,00

É possível notar que a maior quantidade de ocorrências (seis) refere-se à indicação de querer continuar a estudar na escola e, na seqüência a querer continuar na escola e igualmente não querer (três). É possível destacar a verbalização de um aluno com desempenho aquém sobre não querer continuar na escola mas, tanto faz.

É possível observar que há uma concentração de ocorrências indicativas de alunos que querem continuar a estudar nessa escola (0,60, considerando cada grupo). No entanto, também há uma concentração de ocorrências que indicam dúvida e não querer continuar na escola (NA=0,40 e A=0,40).

Na Tabela 3.7 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e desempenho esperado sobre o que mais gostam em sua escola. As sete indicações referem-se a quatro categorias: ‘Pessoas’; ‘Atividades e estrutura da escola’; ‘Estudo propriamente dito’ e ‘Outros’.

As indicações 1 e 2 são feitas tanto por alunos com desempenho aquém quanto por alunos com desempenho esperado e se referem à categoria ‘Pessoas’. Na primeira, os alunos verbalizam que o que mais gostam na escola são “dos amigos”, com duas ocorrências (0,26) de alunos com desempenho aquém e três ocorrências (0,34) de alunos com desempenho esperado. Na segunda, os alunos indicam que são “dos professores e das pessoas da escola” que mais gostam, com três ocorrências (0,36) de alunos com desempenho aquém e duas ocorrências (0,22) de alunos com desempenho esperado. Essa categoria foi a mais indicada pelos alunos com um total de cinco ocorrências para cada grupo.

As indicações 3, 4 e 5 referem-se a categoria ‘As atividades e estruturas oferecidas pela escola’. Na terceira, os alunos indicam o esporte como o que mais gostam, com uma ocorrência (0,13) de alunos com desempenho aquém e duas ocorrências (0,22) de alunos com desempenho esperado. A quarta e quinta são verbalizações de alunos com desempenho esperado e se referem à “biblioteca” com uma ocorrência (0,11) e as “aulas de reforço” também com uma ocorrência (0,11) como o que mais gostam na escola.

As indicações 6 e 7 são verbalizações de alunos com desempenho aquém. A sexta verbalização se refere a categoria ‘Estudo propriamente dito’ e assim, “estudar” é indicado pelo aluno como o que mais gosta na escola com uma ocorrência (0,13). E na sétima e última indicação que se refere à categoria ‘Outros’, o aluno verbaliza não saber dizer o que mais gosta, também com uma ocorrência (0,13).

TABELA 3.7

**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS
DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR
ESPERADO SOBRE O QUE MAIS GOSTAM EM SUA ESCOLA**

CATEG.	INDICAÇÕES SOBRE O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
PESSOAS	1. Dos amigos	2	0,26	3	0,34
	2. Dos professores e das pessoas da escola	3	0,38	2	0,22
SUBTOTAL		5	0,64	5	0,55
ATIV. E ESTRUT. ESCOLA	3. Do esporte	1	0,12	2	0,22
	4. Da biblioteca	-	-	1	0,11
	5. Das aulas de reforço	-	-	1	0,11
SUBTOTAL		1	0,12	4	0,45
ESTUDO PP DITO	6. De estudar	1	0,12	-	-
SUBTOTAL		1	0,12	-	-
OUTROS	7. Não sabe dizer	1	0,12	-	-
SUBTOTAL		1	0,12	-	-
TOTAL		8	1,00	9	1,00

É possível notar que a categoria ‘Pessoas’ que se refere “aos amigos” e “aos professores e pessoas da escola” é a mais indicada com cinco ocorrências, considerando os dois grupos (NA=0,63 e A=0,55). Na sequência, é possível observar uma concentração na categoria que se refere às “Atividades e estrutura da escola” considerando, principalmente, a concentração de três ocorrências que se referem ao esporte (NA=0,12 e A=0,45).

Dentre as indicações com uma ocorrência, há que destacar duas feitas por alunos com desempenho aquém. Uma delas refere-se a verbalização de “Estudar” como aquilo que o aluno mais gosta, e a outra a “Não saber dizer” o que mais gosta na escola.

Na Tabela 3.8 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e desempenho esperado sobre o que menos gostam em sua escola. As seis indicações referem-se às categorias: ‘Escola’; ‘Professores’; e ‘Colegas’.

As indicações 1 e 2 referem-se à categoria ‘Escola’. Na primeira, os dois grupos indicam “a rigidez em relação às normas” com uma (0,20) e três (0,60) ocorrências respectivamente. A segunda indicação é de aluno com desempenho aquém com uma ocorrência (0,20) e se refere a não gostar “dos bilhetes para os pais pela conversa e confusão em sala de aula”.

TABELA 3.8

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE MENOS GOSTAM EM SUA ESCOLA

CATEG.	INDICAÇÕES SOBRE O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
NORMAS E REGRAS DA ESCOLA	1. Rigidez em relação às normas da escola	1	0,20	3	0,60
	2. Dos bilhetes p/ os pais pela conversa e confusão em sala de aula	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		2	0,40	3	0,60
PROFºS	3. De alguns professores	1	0,20	1	0,20
	4. Da forma como o profº chama atenção do aluno, ameaçando-o	-	-	1	0,20
SUBTOTAL		1	0,20	2	0,40
COLEGAS	5. Das pessoas que humilham as outras	1	0,20	-	-
	6. Da turma, mas esse ano está melhor que ano passado	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		2	0,40	-	-
TOTAL		5	1,00	5	1,00

Nas indicações 3 e 4 as verbalizações referem-se à categoria ‘Professores’. A terceira refere-se a “não gostar de alguns professores” e é indicada igualmente com uma ocorrência (0,20) por alunos com desempenho aquém e esperado. A quarta refere-se à “forma como o professor chama atenção do aluno, ameaçando-o” e é indicada por aluno com desempenho esperado, com uma ocorrência (0,20).

As indicações 5 e 6 referem-se a categoria ‘Colegas’ e são indicadas por alunos com desempenho escolar aquém, com uma ocorrência cada. Na 5, o aluno verbaliza “não gostar das pessoas que humilham as outras” e na 6 “não gostar da turma, mesmo considerando que essa está melhor que o ano passado”.

A partir dos dados verificados, é possível notar uma concentração de ocorrências na categoria ‘Escola’ (NA=0,40 e A= 0,60), considerando que a verbalização mais indicada sobre o que os alunos menos gostam na escola se refere à “Rigidez em relação a algumas normas”. Há ocorrência de quatro indicações para essa verbalização, considerando os dois grupos. Na sequência, considerando a maior quantidade de ocorrências sobre o que os alunos menos gostam na escola, a categoria ‘Professores’ e, mais especificamente, a indicação que se refere a não gostar “De alguns professores” aparece como a segunda categoria mais indicada (duas ocorrências, considerando os dois grupos). As demais categorias aparecem com uma ocorrência cada.

3.2 Os alunos indicam como positivos os aspectos considerados não acadêmicos e repetem em seus relatos um ‘modelo aprendido’ de valorização da escola

A partir dos dados da Tabela 3.1 é possível observar que praticamente todos alunos atribuem, pelo menos, a um membro da família a escolha da escola onde estudam. É possível então perceber a interferência dessas famílias no processo de escolher e definir a escola para o aluno. Romanelli (2000) examina o modo como os filhos provenientes de camadas médias chegam ao curso superior e argumenta que se o acesso à escola é concretizado por sujeitos específicos, o interesse em freqüentá-la é, muitas vezes, organizado e planejado pela família que visa a proporcionar determinada escolaridade aos filhos e que inclusive, pode ser beneficiada, simbólica e/ou materialmente, pelo êxito escolar da prole. Complementa ainda que a influência da família na escolarização do filho depende de vários fatores, mas que essa influência pode ser mais intensa em relação à freqüência ao ensino fundamental, reduzindo-se

quando se trata do ensino médio e tornando-se menos atuante ainda quando se refere ao ingresso no curso superior.

Ao relacionar os dados obtidos na Tabela 3.1, em que os alunos referem quem escolheu a escola, com os dados da Tabela 3.2 em que os alunos relatam os motivos da escolha por essa escola, é possível verificar que há uma concentração de ocorrências em relação a ter “boas referências da escola” (0,60 de alunos ‘NA’ e 0,68 de alunos ‘A’). A consideração de que a escola escolhida é uma ‘boa escola’ possivelmente leva a expectativas dos pais em relação ao bom desempenho do filho, pois se a escola escolhida possui boa estrutura, bom método, bons professores e boas referências na comunidade, pode sugerir equivalência entre boa escola e bom desempenho escolar do aluno. É provável que já ao iniciar o processo de escolarização a demanda feita ao aluno seja de ‘acompanhar’ na escola o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem e em quanto tempo. Acompanhar a turma e ser bem sucedido na escola pode estar significando para essas famílias a perspectiva do filho ter mais tarde acesso a melhores oportunidades e ser alguém ‘respeitado’ (Abramowicz, 1995). De acordo com Arroyo (2002), os alunos, pais e profissionais da escola trazem para essa suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus modos de comportar-se o que pode condicionar os resultados esperados. O sucesso é algo esperado e desejado pelos pais e comunidade educativa e, por vezes, o êxito do filho, representa para os pais, seu próprio êxito. Com isso se instala uma rede de exigências que pressiona para que bons resultados sejam alcançados e coloca o aluno que não atende à expectativa de bons resultados em situação de fracasso. As decorrências para a vida desses alunos muitas vezes são significativas e poderão interferir na percepção da auto-imagem e na própria autonomia para resolver situações futuras.

A partir dos dados observados na Tabela 3.3 que se refere à percepção que o aluno tem da escolha da escola, é possível verificar uma ocorrência maior de relatos sobre a satisfação diante da escola escolhida. Dentre esses relatos, há duas verbalizações indicativas de uma modificação na concepção que o aluno tem da escola no momento da escolha e no decorrer do ano letivo, ou seja, verbalizações que indicam uma aprovação inicial e uma dúvida e desaprovação posterior. Uma feita por aluno com desempenho aquém e a outra por aluno com desempenho esperado. Ao relacionar os dados da Tabela 3.3, que indicam que a maioria dos alunos gostou da escolha da escola, com os dados da Tabela 3.6, é possível verificar também uma modificação na percepção da escola durante a trajetória escolar desses alunos. De uma ‘aprovação’ inicial indicada pela maioria dos alunos, é possível observar uma redução de indicações de alunos que querem continuar na escola (de nove ocorrências que se

referem a terem gostado da escolha da escola na Tabela 3.3, seis se referem a querer continuar na escola, três indicam dúvida e uma a não querer continuar na escola, na Tabela 3.6). Logo, é possível sugerir que algumas situações vivenciadas pelos alunos tanto por ‘NA’ quanto por ‘A’ sejam, em algum grau, aversivas e, dessa forma, proporcionem comportamento de fuga e de esquivas por parte desses alunos. De acordo com Skinner (1972), as contingências aversivas tanto podem produzir alunos ‘obedientes’, que prestam atenção e se comportam eficazmente sob ameaças a submeter-se à dor, como podem produzir comportamentos de fuga e esquivas. Os meios de esquivas e fuga podem ser ‘aprimorados’ pelo aluno que trabalha principalmente para escapar da estimulação aversiva. Nesse sentido, é possível observar comportamentos mais ‘explícitos’ como: a impertinência, a provocação, a raiva, a inatividade teimosa e o contra-ataque em sala de aula, até formas mais sutis de esquivas e fuga como: chegar atrasado à aula, mostrar má vontade nas atividades, olhar o professor mas não prestar atenção no que esse fala, bocejar, distrair-se e brincar com o próprio material ou, até mesmo, esquecer o que já aprendeu.

Os comportamentos inadequados que satisfazem contingências aversivas produzem resultados sérios e indesejáveis para o próprio aluno. Então, se há algo aversivo e atinge o aluno, é possível que essa condição possa interferir no comportamento desse para aprender. Logo, a relação positiva ou negativa que o aluno estabelece com a escola poderá influenciar o processo de aprender desse. Cruz (1997) demonstrou em seu estudo sobre o trajeto da representação de escola num grupo de crianças ao longo do seu primeiro ano de escolaridade que as representações iniciais dessas crianças evoluíram negativamente. As observações em sala de aula e entrevistas com professoras revelaram atitudes negativas em relação à criança e sua família. A pesquisadora salienta que os pais que vêm na escolarização dos filhos perspectivas de um futuro melhor, tentam, muitas vezes, amoldá-los de qualquer maneira à escola. O saldo, por vezes, é a gradativa diminuição da confiança, tanto em obter ajuda da professora para vencer essas dificuldades, como também nas próprias possibilidades para aprender.

Ao considerar as modificações na percepção dos alunos em relação à escolha da escola, no decorrer da escolarização, é possível verificar que os alunos quando verbalizam o que acham da escola fazem mais referências positivas do que negativas em relação a essa. Exemplos disso são as verbalizações da Tabela 3.5 em que os alunos indicam com maior ocorrência: “A escola é boa e legal”; “A escola é ótima e prepara para o cursinho e para se dar bem” e “A escola tem professores e alunos de quem gostam”. Até que ponto os alunos ao falarem da escola apenas dizem e reproduzem o que é esperado por essa? Até que ponto existe

um controle do comportamento desses alunos por meio de punição ou ameaça de punição? Possivelmente, por meio dessas ‘verbalizações positivas’, os alunos podem estar reproduzindo aquilo que ouvem no próprio ambiente acadêmico e fora dele, ou seja, aquilo que já está ‘convencionado’ socialmente. É possível considerar que há, de maneira geral, um padrão aversivo que subsiste no sistema educativo e, por vezes, é responsável pela manutenção desse ‘discurso’ feito pelos alunos. E é também, por meio desse padrão aversivo, que é atribuída ao aluno a responsabilidade de aprender não as disciplinas, mas as normas implícitas (o que ‘pode’ ou não ser falado pelo aluno) e explícitas (‘regulamentos da escola’) que fazem parte da escola. Embora há que considerar que o grau em que esses aspectos estejam interferindo na percepção do aluno seja variável. Skinner (1972) salienta que no sistema onde subsiste o padrão aversivo, ao aluno cabe a responsabilidade de freqüentar as aulas, ler os textos, realizar os exames de modo ‘adequado’, pois, se não relatar corretamente o que viu, ouviu ou leu, e principalmente não se comportar de acordo com as normas estabelecidas pela escola, poderá sofrer conseqüências aversivas. É possível considerar que esse controle aversivo possa produzir como decorrências alunos obedientes, informados e hábeis, mas que provavelmente, ajam assim por estar sob controle aversivo. Assim, ao cessar o controle aversivo é provável que o aluno pare de se comportar dessa maneira, provavelmente, aprendida sob punição ou ameaça de punição. Logo, a punição apenas permite ao aluno aprender a não fazer algo, mas não o ensina o que pode ser feito para substituir aquilo que é considerado inadequado. Então o que aprende é basicamente se esquivar. (Sidman, 1995).

Ao observar as verbalizações da Tabela 3.7 e Tabela 3.8 que se referem ao que o aluno mais gosta e menos gosta na escola, é possível verificar que o que os alunos mais gostam se refere às relações que estabelecem com as pessoas da escola, e o que menos gostam se refere às normas e procedimentos adotados por essa. Esse tipo de verbalização pode ser observado também na Tabela 3.5, em que um aluno com desempenho esperado verbaliza que “a escola podia mudar muitas coisas, como por exemplo, ser mais liberal em relação as normas”. Logo o que os alunos mais gostam é o que acontece como ‘pano de fundo’ na escola, ou seja, muito provavelmente, algo menos planejado por essa e, o que menos gostam, se refere ao que é ‘planejado’ pela própria escola. Assim, as situações percebidas pelos alunos como aversivas parecem estar nos procedimentos adotados pela escola. De acordo com Arroyo (2002), as normas da escola, estão ‘impressas’ no que pode ser chamado de cultura escolar. Essa cultura escolar, se sobrepõe e, por vezes, de maneira conflituosa à cultura individual e legítima condutas, currículos, avaliações, grades e séries. Torna os procedimentos adotados pela própria escola explicáveis, aceitos pedagógica e socialmente, mesmo que esses

nem sempre sejam compreendidos pelos alunos. Como consequência, alguns podem acatar as regras passivamente ou contrafeitos, outros podem se rebelar contra essas regras e ainda há aqueles que podem demonstrar comportamentos de fuga e esquiva.

Na Tabela 3.7 as verbalizações que se referem aos amigos, professores e demais pessoas da escola são indicadas como o que os alunos mais gostam nessa. Logo, é possível considerar a importância que os alunos atribuem às relações interpessoais no ambiente escolar. Bzuneck (2002) constata que muitos alunos vêm para a escola com muita disposição, mas com o objetivo principal de encontrar a turma, os amigos ou para praticar esportes. O problema motivacional é percebido em atividades de sala de aula e em tarefas a serem realizadas em casa pelo aluno. Logo, é possível considerar que são muitas vezes, as relações estabelecidas no ambiente escolar, que contribuem para que os alunos gostem da escola. Assim, cabe a organização educativa considerar a importância dessas relações aluno-aluno e aluno-professor em seu planejamento, na medida em que essas relações possam interferir na percepção que os alunos têm da escola. Possivelmente, a percepção das relações como amistosas é positiva na medida em que as relações possibilitam ao aluno maior satisfação no ambiente escolar e, provavelmente, melhores condições emocionais para lidarem com situações com as quais se defrontarão na escola.

Dentre os dados que se referem ao que o aluno mais gosta na escola (Tabela 3.7), há que destacar a indicação de um aluno com desempenho aquém com referência à categoria ‘Estudo propriamente dito’ e mais especificamente a ‘Estudar’. Ao indicar o ‘estudo’ como aquilo que mais gosta, esse aluno pode estar correspondendo àquilo que é esperado de um ‘bom’ aluno. Provavelmente, há uma preocupação desse em corresponder ao esperado e assim, fugir das notas baixas e, possivelmente, de outros tipos de ‘retaliações’ que podem ser utilizadas pela escola. Nesse caso, o comportamento do aluno pode estar relacionado a reforçamento negativo. De acordo com Sidman (1995), a maior parte do reforçamento na educação é negativo e, a fuga de notas baixas, pode ser um exemplo disso.

De modo geral, há uma preocupação no ambiente escolar em qualificar o desempenho dos alunos, ou seja, verificar a capacidade desses em reter as informações previamente ‘fornecidas’ pelo professor e medi-las, em geral, por meio de notas que ‘reduzem’ todo o conhecimento do aluno a um conceito sobre o próprio aluno (Botomé e Rizzon, 1997). Se por um lado há a preocupação do aluno em corresponder ao esperado, por outro, as notas parecem ter sido determinantes para que esse aluno, que considera ‘estudar’ o que mais gosta na escola, fosse indicado pela própria escola como aluno com desempenho aquém. De acordo com Botomé e Rizzon (1997), o processo de avaliar o desempenho dos

alunos com frequência significa qualificá-los e classificá-los em: ‘excelentes’, ‘bons’, ‘regulares’ e, conseqüentemente os que sabem e os que não sabem. O resultado final é uma categorização do aluno: “Ele é aquilo que o rótulo de seu desempenho indica” (Botomé e Rizzon, 1997, p.11). As decorrências disso são sérias, pois podem extrapolar o meio acadêmico e produzir prejuízos na vida do aluno (projeções futuras), na medida em que esse provavelmente se torna dependente dos julgamentos de outras pessoas e não mantém o controle sobre seus próprios desempenhos.

De acordo com Seligman (1977), a ausência de controle sobre as atividades às quais os alunos estão expostos pode prejudicar sua motivação para atuar no ambiente escolar, além de reduzir sua disposição para atuar em outras situações, pois há uma tendência a generalizar a percepção de ineficácia de seus comportamentos, podendo produzir reações emocionais como a depressão e ansiedade. Logo, a incontrollabilidade sobre o desempenho, pode produzir alterações na auto-imagem e na segurança. E, essas alterações tanto na auto-imagem quanto na segurança podem vir a prejudicar o desenvolvimento de um comportamento mais ativo e de maior autonomia diante das situações com as quais o aluno se defrontará.

Se os alunos não aprendem a avaliar seu próprio desempenho, provavelmente não aprendem a corrigir os comportamentos inadequados nem a manter e aperfeiçoar aqueles que são adequados. Para Botomé e Rizzon (1997) há uma aprendizagem que é nociva, pois além de desenvolver a passividade nos alunos avaliados, acarretará na dependência desses de julgamentos alheios.

De acordo com os relatos dos alunos sobre por que vêm à escola é possível observar uma concentração de indicações que se referem à categoria ‘Futuro pessoal e profissional’ (Tabela 3.4). Mesmo que essas verbalizações possam indicar, em um primeiro momento, que os alunos estejam percebendo a escola como condição para projeções futuras e estabelecendo relações entre aquilo que aprendem na escola com o que poderão utilizar na vida, é provável que os alunos possam estar reproduzindo em seus relatos, um modelo aprendido de valorização da escola.

O comportamento do aluno de reproduzir aquilo que ouviu ou leu, pode revelar mais dependência e menos criticidade e autonomia para lidar com as situações do ambiente escolar e, por extensão, fora dele. Esse comportamento é indesejável, na medida em que reduz a possibilidade de ação e autonomia, que são importantes para que o aluno possa produzir novas aprendizagens e para que possa transformar a realidade social.

A partir dos dados observados sobre as percepções dos alunos ‘A’ e ‘NA’ sobre a escola em que estudam e a modificação dessa percepção no decorrer da trajetória escolar, é

provável que situações aversivas possam estar contribuindo para a redução na quantidade de alunos que querem permanecer nesta escola. Essa condição aversiva poderá interferir no comportamento desses alunos para aprender, na medida em que a percepção do ambiente escolar como agradável ou desagradável, e a relação positiva ou negativa estabelecida pelo aluno com a escola poderá influenciar no seu processo de aprender.

PERCEPÇÕES DO ALUNO SOBRE O SEU DESEMPENHO ESCOLAR E SOBRE O DESEMPENHO DE SEUS COLEGAS

Estão apresentadas as percepções dos alunos da 7ª série em relação ao próprio desempenho escolar, e o desempenho dos colegas e suas percepções sobre as relações sociais estabelecidas entre esses em figuras e tabelas. Os 40 alunos indicam quais entre seus colegas se saem bem na escola e irão para a série seguinte, quais não se saem bem na escola e terão dificuldade em ‘passar de ano’ e quais consideram mais amigos e menos amigos. As indicações apresentadas se referem àquelas recebidas pelos 10 alunos que compõem os grupos selecionados. Os alunos com desempenho escolar aquém estão denominados por NA1, NA2, NA3, NA4 e NA5 e os alunos com desempenho escolar esperado por A1, A2, A3, A4 e A5.

4.1 Percepções dos alunos da 7ª série em relação ao desempenho escolar dos 10 colegas e as relações de amizade estabelecidas com esses

Na Figura 4.1 estão representadas as distribuições de percentagens de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais de seus colegas de sala são ‘mais amigo’ e quais de seus colegas são ‘menos amigo’. Desses 10 alunos, 39% deles foram indicados como alunos ‘mais amigo’ e 61% como alunos ‘menos amigo’.

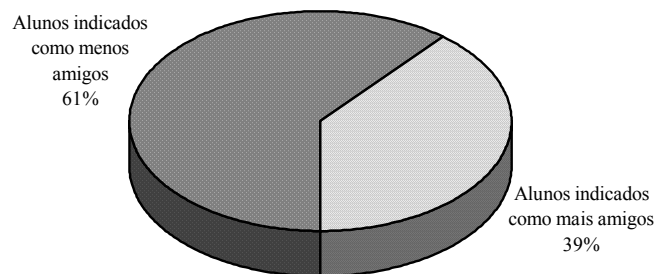


Figura 4.1- Distribuição de percentagens de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala são ‘mais amigo’ e quais entre esses são ‘menos amigo’

Na Figura 4.2 estão representadas as distribuições de proporções de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala são ‘mais amigo’ e quais entre esses são ‘menos amigo’.

Os alunos com desempenho aquém são indicados tanto quanto os alunos com desempenho esperado como mais amigos e menos amigos. É possível notar, de maneira geral, que os alunos de ambos os grupos recebem quantidade de indicações semelhantes em relação ao aspecto de ser ‘mais amigo’. A variação é de 0,25 a 0,35, com exceção das proporções referentes aos sujeitos NA4 (0,12) e NA5 (0,15). Em relação as proporções de indicações dos colegas sobre quem consideram ‘menos amigo’, notavelmente os alunos com desempenho aquém receberam mais indicações do que aqueles com desempenho esperado. Quatro dos cinco alunos com desempenho aquém receberam indicações em proporções que variam entre 0,27 a 0,32.

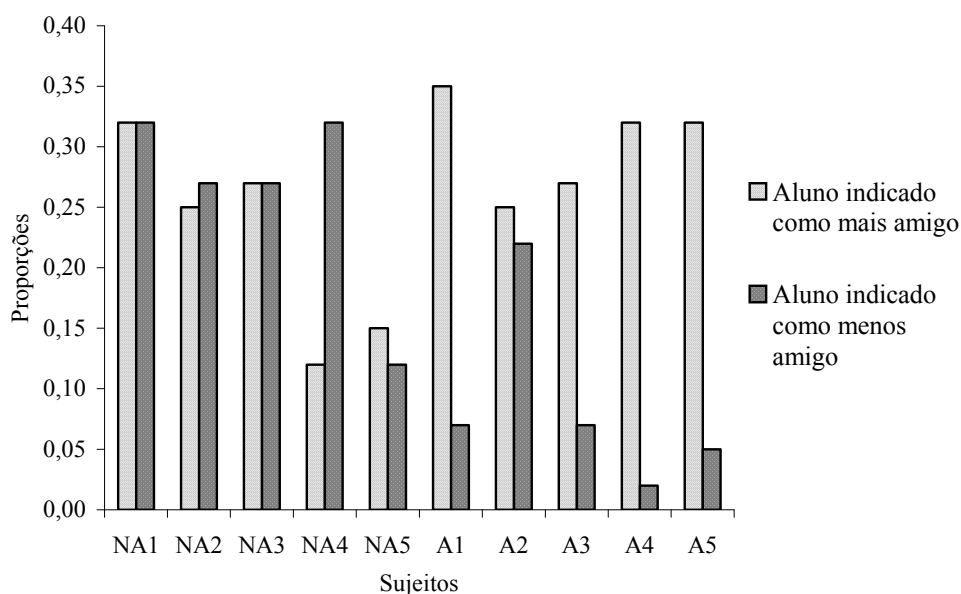


Figura 4.2- Distribuição de proporções de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala são ‘mais amigo’ e quais entre esses são ‘menos amigo’

Quatro dos alunos com desempenho esperado receberam indicações em proporções que variam de 0,02 a 0,07. O aluno NA5 recebeu indicação na proporção de 0,12 e o aluno A2, aproximadamente 0,22 .

Quatro dos alunos com desempenho escolar esperado receberam menor quantidade de indicações de ‘menos amigo’, ou seja, esses alunos com desempenho esperado são considerados ‘mais amigo’ por mais colegas da turma do que ‘menos amigo’. Quatro dos alunos (A1, A3, A4, e A5) receberam indicação em torno de 0,32 para ‘mais amigo’, a exceção de A2, que recebeu 0,25 das indicações. E esse aluno é o único que apresenta quantidades de indicação de ‘menos amigo’ (0,22) praticamente na mesma proporção de ‘mais amigo’.

No grupo dos alunos de desempenho aquém, contrariamente ao que ocorre com o grupo dos alunos com desempenho esperado, há mais indicações para ‘menos amigo’ do que para ‘mais amigo’: todos os cinco alunos desse grupo receberam indicações maiores para ‘menos amigo’ do que para ‘mais amigo’.

O aluno que recebeu menos indicação para ‘menos’(0,12) e ‘mais amigo’ (0,15) foi o aluno NA5. Os alunos NA1 e NA4 receberam as maiores quantidades de indicações de menos amigos, aproximadamente 0,32 cada um deles. O aluno NA1 recebeu a mesma quantidade de indicações de ‘menos’ e ‘mais amigo’ (0,32).

Do ponto de vista de diferenças individuais entre proporções de indicações para ‘mais amigo’ e ‘menos amigo’, o aluno do grupo de desempenho aquém NA4 é quem apresenta a maior diferença (0,12 para ‘mais amigo’ e 0,32 para ‘menos amigo’). O aluno NA5 é quem apresenta a menor diferença: 0,15 para ‘mais amigo’ e 0,12 para ‘menos amigo’. No grupo dos alunos com desempenho esperado, o aluno A4 é quem apresenta a maior diferença entre as indicações de ‘mais amigo’ e ‘menos amigo’: 0,32 para a primeira qualificação e 0,02 para a segunda. O aluno A2 é quem apresenta a menor diferença entre as duas qualificações, sendo 0,25 para ‘mais amigo’ e 0,22 para ‘menos amigo’.

Comparando as proporções de indicações recebidas por todos os alunos A4 é quem apresenta maior diferença para as qualificações de ‘mais’ e ‘menos amigo’; de 0,30. A menor diferença é apresentada pelo aluno NA2; de 0,02. No caso do aluno A4 a maior indicação é para a qualificação de ‘mais amigo’ e, no caso de NA2 é para qualificação de ‘menos amigo’.

Na Figura 4.3 estão representadas as distribuições de percentagens de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala se ‘saem bem’ na escola e quais entre esses colegas irão ‘passar de ano’. Desses 10 alunos, 45% deles foram

indicados como alunos que se saem bem na escola e 55% como alunos que ‘passarão de ano’ na escola.

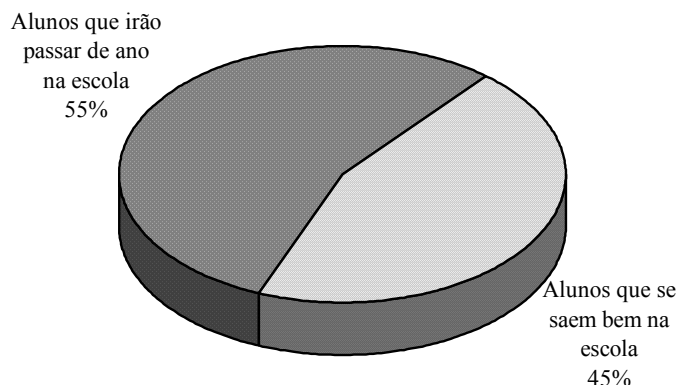


Figura 4.3- Distribuição de percentagens de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala se ‘saem bem’ na escola e quais entre esses colegas irão ‘passar de ano’

Na Figura 4.4 estão representadas as distribuições de percentagens de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala se ‘saem bem na escola’ e quais de seus colegas irão ‘passar de ano’. Os alunos com desempenho escolar aquém NA1, NA2, NA3 e NA5 não foram indicados pelos colegas como “alunos que se saem bem na escola”. O aluno NA4 foi indicado com uma ocorrência (0,02) por um colega.

Quatro dos alunos com desempenho aquém foram indicados como aqueles que irão ‘passar de ano’ na escola com proporções que variam entre 0,02 a 0,17. O aluno NA1 foi indicado com três ocorrências (0,07), NA2 com cinco ocorrências (0,12), NA3 com uma ocorrência (0,02) e NA5 com sete ocorrências (0,17). O aluno NA4 não foi indicado pelos colegas no que se refere a ‘passar de ano’ e foi o único dos alunos com desempenho aquém a receber uma indicação (0,02) de que se ‘sai bem’ na escola. Em relação às proporções de indicações dos colegas sobre quem consideram que se ‘sai bem’ e ‘passará de ano’ na escola, notavelmente os alunos com desempenho aquém receberam menos indicações do que aqueles com desempenho esperado.

Todos os alunos com desempenho escolar esperado A1, A2, A3, A4, A5 foram indicados pelos colegas como alunos que se ‘saem bem’ na escola. A variação é de 0,02 a 0,95. O aluno A1 com 11 ocorrências (0,27), A2 com uma (0,02), A3 com 38 (0,95), A4 com três (0,07) e o aluno A5 com cinco ocorrências (0,12). O aluno A3 foi indicado com

38 ocorrências tanto como aluno que se ‘sai bem’ como aluno que ‘irá passar de ano’ na escola. Do mesmo modo, todos alunos com desempenho esperado receberam indicações de que irão ‘passar de ano’ na escola. A1 com 31 ocorrências (0,77), A2 com nove (0,22), A3 com 38 (0,95), A4 com 19 (0,47) e A5 com 17 ocorrências (0,42). A variação é de 0,22 a 0,95.

No grupo dos alunos com desempenho esperado, contrariamente ao que ocorre com o grupo dos alunos com desempenho aquém, há mais indicações tanto para se ‘sair bem’ como para ‘passar de ano’ na escola: todos os cinco alunos desse grupo receberam mais indicações de se ‘sair bem’ e de ‘passar de ano’ na escola. O aluno que recebeu maior quantidade de indicações para se ‘sair bem’ e ‘passar de ano’ foi A3 (0,95 para ambas qualificações). Os alunos que receberam menor quantidade de indicações para se ‘sair bem’ e ‘passar de ano’ foram NA3 (0,0 e 0,02 respectivamente) e NA4 (0,02 e 0,0 respectivamente).

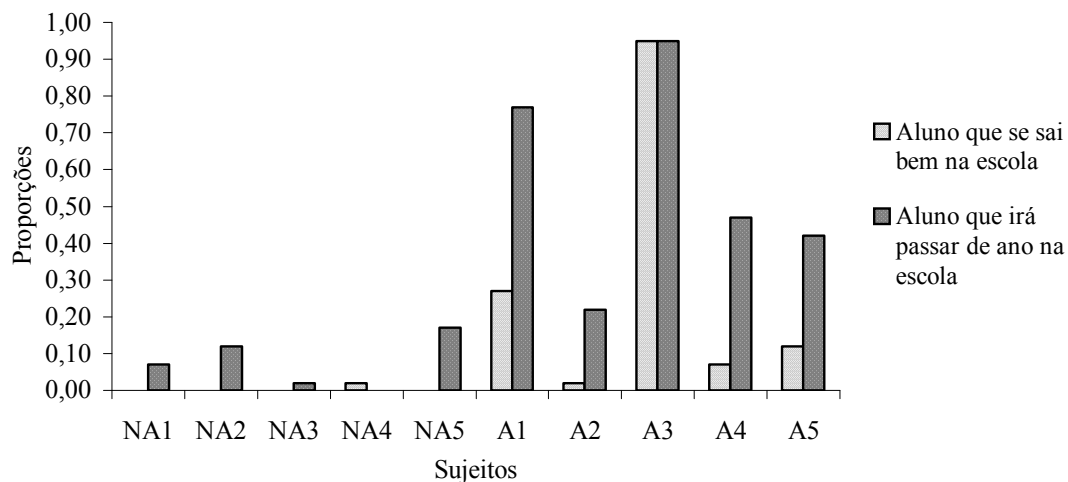


Figura 4.4- Distribuição de proporções de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala se ‘saem bem’ na escola e quais entre esses colegas irão ‘passar de ano’

Do ponto de vista de diferenças individuais entre proporção de indicação para se ‘sair bem’ e ‘passar de ano’, o aluno do grupo de desempenho aquém NA5 é quem

apresenta a maior diferença (0,0 para se 'sair bem' e 0,17 para 'passar de ano'). Os alunos NA3 e NA4 são quem apresentam menor diferença. NA3 com 0,0 para 'se sair bem' e 0,02 para 'passar de ano' e NA4 com 0,02 para se 'sair bem' e 0,0 para 'passar de ano'. No grupo dos alunos com desempenho esperado, o aluno A1 é quem apresenta a maior diferença entre as indicações de para se 'sair bem' e 'passar de ano': 0,27 para a primeira qualificação e 0,77 para a segunda. O aluno A2 é quem apresenta menor diferença entre as duas qualificações, sendo 0,02 para se 'sair bem' e 0,22 para 'passar de ano'. O aluno A3 recebeu igual quantidade de indicações para ambas qualificações.

Comparando as proporções de indicações recebidas por todos os alunos A1 e é quem apresenta maior diferença para as qualificações de se 'sair bem' e 'passar de ano'; de 0,50. A menor diferença é apresentada pelos alunos NA3 e NA4; de 0,02. No caso de A1 e NA3 a maior indicação é para a qualificação 'passar de ano' na escola e no caso de NA4 para se 'sair bem' na escola.

Na Figura 4.5 estão representadas as distribuições de proporções de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala 'não se saem bem' na escola e quais entre esses terão 'dificuldade' em 'passar de ano' na escola. Os alunos com desempenho escolar aquém NA1, NA2, NA3, NA4 e NA5 foram indicados pelos colegas como alunos que 'não se saem bem' na escola com proporções que variam de 0,12 a 0,97. Os alunos NA1, NA3 e NA4 receberam maior quantidade de indicações. Desses alunos, NA1 e NA3, com 39 ocorrências (0,97) e NA4 com 21 (0,52). Os demais alunos com desempenho aquém, NA2 com nove ocorrências (0,22) e NA5 com cinco ocorrências (0,12).

Todos os alunos com desempenho aquém foram indicados pelos colegas como alunos que terão 'dificuldade em passar de ano' com proporções que variam de 0,30 a 0,90. NA1 com 36 ocorrências (0,90), NA2 com 15 (0,37), NA3 com 38 (0,95), NA4 com 24 (0,60) e NA5 com 12 (0,30). Dois desses alunos foram os mais indicados pelos colegas. Os alunos NA1 com 0,90 e NA3 com 0,95. O aluno NA4 foi o terceiro mais indicado com 24 ocorrências (0,60) e os demais alunos, NA2 e NA5 foram indicados com 15 (0,37) e 12 ocorrências (0,30) respectivamente. Em relação às proporções de indicações dos colegas sobre quem consideram que 'não se sai bem' e terá 'dificuldade em passar de ano' na escola, notavelmente os alunos com desempenho aquém receberam mais indicações do que aqueles com desempenho esperado.

Quatro dos alunos com desempenho escolar esperado A1, A3, A4, A5 não foram indicados pelos colegas como alunos que 'não se saem bem na escola'. O aluno A2 foi

indicado com sete ocorrências (0,17). Do mesmo modo, esses alunos A1, A3, A4 e A5 não receberam indicações de que terão ‘dificuldade em passar de ano’ e o aluno A2 foi indicado com nove ocorrências (0,22).

No grupo dos alunos com desempenho esperado, contrariamente ao que ocorre com o grupo dos alunos com desempenho aquém, há menos indicações tanto nas qualificações para ‘não se sair bem’ como para ‘dificuldade em passar de ano’ na escola: quatro desses alunos, não receberam indicações em ambas qualificações. O único aluno que recebeu indicações foi A2 (0,17 e 0,22, respectivamente). Os alunos que receberam maior quantidade de indicações para ‘não se sair bem’ e para ‘dificuldade em passar de ano’ foram NA3 (0,97 e 0,95, respectivamente) e NA1 (0,97 e 0,90, respectivamente). Os alunos A1, A3, A4 e A5 não receberam indicações.

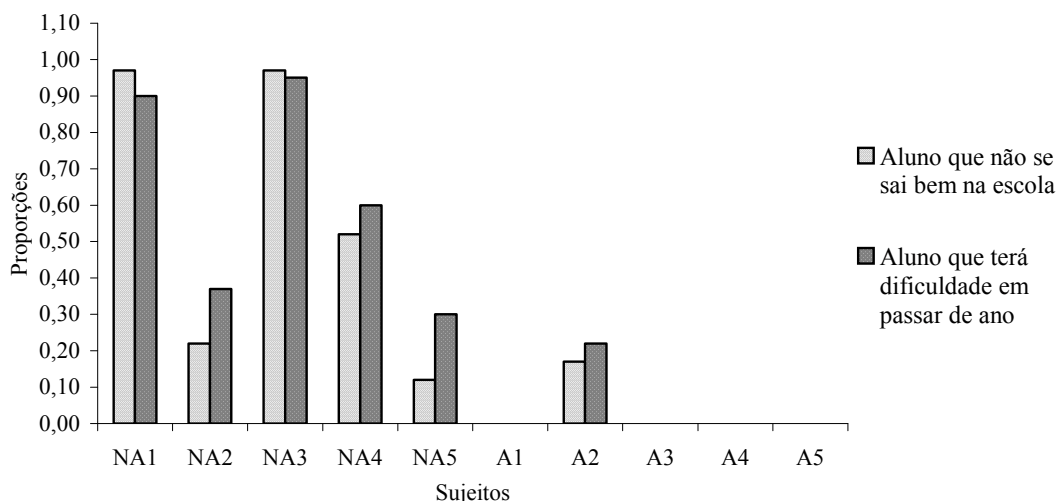


Figura 4.5 - Distribuição de proporções de indicações feitas por 40 alunos da 7ª série sobre quais entre seus 10 colegas de sala não se ‘saem bem’ na escola e quais entre esses terão dificuldade em passar de ano

Do ponto de vista das diferenças individuais entre proporção de indicação para ‘não se sair bem’ e ‘dificuldade em passar de ano’, o aluno do grupo de desempenho aquém NA5 é quem apresenta maior diferença (0,12 para ‘não se sair bem’ e 0,30 para ‘dificuldade em passar de ano’). O aluno NA 3 é quem apresenta a menor diferença (0,97 para ‘não se sair bem’ e 0,95 para ‘dificuldade em passar de ano’). No grupo dos alunos com desempenho

esperado, o aluno A2 é o único que apresenta diferença entre as qualificações (0,17 para ‘não se sair bem’ e 0,22 para ‘dificuldade em passar de ano’).

Comparando as proporções de indicações recebidas por todos os alunos NA5 é quem apresenta maior diferença para as qualificações de ‘não se sair bem’ e ‘dificuldade em passar de ano’; de 0,18. A menor diferença é apresentada pelo aluno NA3; de 0,02. No caso de NA5 a maior indicação é para a qualificação ‘dificuldade em passar de ano’ na escola e, no caso de NA3 ‘não se sair bem’ na escola.

4.1.1 A percepção dos alunos em relação ao desempenho dos colegas

A partir dos dados obtidos (figuras 4.3, 4.4, e 4.5) é possível verificar que os alunos com desempenho esperado são indicados pela turma como aqueles que se saem bem e que irão passar de ano na escola. Coerentemente quase todos esses alunos (quatro deles) não foram indicados pela turma, conforme Figura 4.5, como alunos que ‘não se saem bem’ ou mesmo que possam ter ‘dificuldade em passar de ano’ na escola. Já no caso dos alunos com desempenho aquém, é possível verificar (Figura 4.5) que todos são indicados pela turma como aqueles que não se saem bem e terão ‘dificuldade em passar de ano’. Há que destacar que os alunos NA1 e NA3 são indicados por toda a turma (0,97) como alunos que não se ‘saem bem’ no colégio. Todos os alunos com desempenho aquém recebem uma quantidade pequena de indicações, conforme Figura 4.4 em relação a se sair bem e passar de ano na escola. De acordo com esses dados, representados nas três figuras, é possível verificar que a percepção da turma da sétima série coincide com a indicação da coordenadora pedagógica, ou seja, os alunos indicados por essa como alunos com desempenho aquém são identificados pela turma como tal. Do mesmo modo, os alunos indicados por essa por apresentarem um desempenho esperado, também são percebidos pela turma como tal. É possível perceber uma distinção clara, quase como se houvesse uma ‘linha’ de separação entre os ‘bons’ e os ‘ruins’ na escola. Até que ponto os alunos estão reproduzindo e repetindo aquilo que os professores e demais pessoas da escola já convencionaram? Quantos desses alunos, ao serem ‘avaliados’ pelos colegas, professores e demais pessoas da escola, estão sendo qualificados ou rotulados? De acordo com Botomé e Rizzon (1997), os procedimentos utilizados para avaliação têm como suposto que os mantêm um ‘modelo’ do que seria esperado e, como tal, o que é certo, bom e correto. “O aluno, conforme for o seu desempenho, será ‘descrito’ (vai ser ‘rotulado’ ou ‘qualificado’) tendo como referencial esse modelo ou critério. É como se o professor fosse um vigilante da fronteira entre os que ‘sabem’ e os que não ‘sabem’ e tivesse como

responsabilidade separar, continuamente, os que ficam de cada lado dessa fronteira” (Botomé e Rizzon, 1997, p.8). Arroyo (2002) comenta que há uma cultura que rotula fracassados, sustenta preconceitos de raça, gênero e classe. E, conseqüentemente legitima práticas tornando-as aceitas socialmente. O autor salienta que essa cultura exclui, porque reprovar parece fazer parte da prática de ensinar-aprender-avaliar e argumenta ainda que no ensino privado há uma preocupação em ‘preservar’ o ‘alto nível’ da escola, nem que para isso, eliminem os alunos tidos como ‘mediócras’ e selecionem os ‘cobras’, em nome do prestígio.

É possível considerar que o rótulo de ‘mau aluno’ possa ser limitado ao desempenho acadêmico, pois alguns desses alunos com desempenho aquém receberam indicações de ‘mais amigo’ igual e até mais, do que aqueles com desempenho esperado (NA1 com 13 ocorrências e NA3 com 11), embora o índice de ‘rejeição’ possa ser, de maneira geral, para o grupo dos alunos com desempenho aquém, maior do que para o grupo com desempenho esperado. De qualquer forma vale ressaltar que, quaisquer que sejam os instrumentos de avaliação, os resultados ‘chegam’ até os alunos de maneira inequívoca, ou seja, todos sabem quem vai mal, ou bem, de acordo com os critérios da escola

Em relação às proporções de indicações dos colegas sobre quem consideram que ‘não se sai bem’ e terá ‘dificuldade em passar de ano’ na escola (Figura 4.5), notavelmente os alunos com desempenho aquém receberam mais indicações do que aqueles com desempenho esperado. Todos os alunos com desempenho aquém foram indicados pelos colegas como alunos que ‘não se saem bem’ (proporções que variam de 0,12 a 0,97) e que e terão dificuldade em ‘passar de ano’ (proporções que variam de 0,30 a 0,90). Três alunos (NA1, NA3, NA4) foram indicados com proporções notavelmente maiores em relação aos demais alunos, tanto no que se refere a ‘não se sair bem’ (NA1 e NA3 com 0,97 e NA4 com 0,52) como ‘ter dificuldade em passar de ano’ (NA1 com 0,90; NA3 com 0,95 e NA4 com 0,60). Logo, os alunos com desempenho aquém são percebidos pelos colegas como aqueles que não se ‘saem bem’ e, provavelmente, não correspondem aos comportamentos esperados pela comunidade educativa e ao padrão social estabelecido. De acordo com Tomasini (2001), todas as pessoas que não correspondem ao padrão social estabelecido são diferenciadas e, muitas vezes, não há limites para os rótulos. As exigências referentes aos comportamentos esperados são estabelecidas pelo grupo social e são percebidas, particularmente, quando há o confronto com alguém que não corresponde ou rompe com essas expectativas. A autora enfatiza que, mesmo crianças que não apresentam sinais físicos de anormalidade, por vezes são estigmatizadas por não apresentarem o perfil acadêmico considerado ‘normal’.

É possível observar que em nenhum dos dois grupos há alunos que sejam os ‘populares’ da turma no que se refere à amizade, pois todas as indicações recebidas por ambos os grupos alcançam o máximo de 0,35. Ao comparar as proporções de indicações para aluno ‘mais amigo’ entre os dois grupos, parece não haver diferença notável nas relações de amizade estabelecidas entre alunos com desempenho esperado e alunos com desempenho aquém. No caso das indicações para ‘menos amigo’, é possível verificar que os alunos com desempenho aquém são indicados com proporções maiores (NA1 com 0,32, NA2 com 0,27, NA3 com 0,27, NA4 com 0,32 e NA5 com 0,12) quando comparados aos alunos com desempenho esperado (A1 com 0,07, A3 com 0,07, A4 com 0,02 e A5 com 0,05), com exceção do aluno A2 com 0,22.

Ao relacionar o aspecto da importância atribuída pelos alunos às relações estabelecidas na escola com colegas e professores, demonstradas no capítulo 3 (Tabela 3.7), com os dados obtidos por meio da derivação da técnica sociométrica (Figura 4.1 e 4.2), é possível sugerir que as relações, de maneira geral, são percebidas como agradáveis e, assim sendo, podem funcionar como suporte social aos alunos. Esse suporte social no ambiente escolar possivelmente garante a motivação do aluno para vir à escola, mas parece não ser suficiente para garantir a motivação desse para aprender a lidar com as atividades que são propostas em sala de aula pelo professor e de estudo propriamente dito. É importante considerar que pode haver outros fatores interferindo na percepção do aluno em relação ao que é proposto. Exemplos disso podem ser o ‘modo’ como percebem aquilo que é solicitado pelo professor (participativo, impositivo, etc) e a relação (amistosa, distante, hostil, etc) que estabelecem com esse. Logo, é possível destacar que a percepção e o controle que o aluno têm sobre essas atividades propostas poderá produzir consequências sobre seu desempenho escolar. De acordo com Sidman (1995), as percepções e interpretações das pessoas sobre o que é recompensador ou prazeroso variam consideravelmente e, essas variações significam que o modo que um evento é percebido e interpretado determinará se esse será um reforçador. Logo, “Se quisermos entender ou influenciar processos complexos como motivação, memória, aprendizagem, percepção, interação social, desenvolvimento da personalidade, cognição e linguagem, um primeiro passo é identificar contingências de reforçamento que são fundamentais para cada um deles” (Sidman, p.55).

4.2 Percepções e expectativas dos alunos sobre o próprio desempenho escolar e o de seus colegas

As 10 tabelas que estão apresentadas se referem as percepções dos cinco alunos com desempenho escolar aquém (NA) e dos cinco com desempenho escolar esperado (A) sobre o que é ser um bom e um mau aluno; se se consideram bons alunos; o que imaginam, o que querem e o que temem que aconteça na escola; a que atribuem o fato de irem bem na escola; o que acham dos colegas que repetiram o ano na escola; o que imaginam que levou o aluno a repetir e por que acham que repetiu o ano na escola.

Na Tabela 4.1 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que é ser um bom aluno. Os alunos fazem oito indicações que se referem às categorias: ‘Comportamentos de estudo propriamente dito’, ‘Comportamentos em sala de aula’ e ‘comportamento nas relações com colegas e professores’.

As indicações 1, 2, 3 e 4 se referem à categoria ‘Comportamentos de estudo propriamente dito’. A primeira, segunda e terceira são verbalizações tanto de alunos com desempenho aquém quanto de alunos com desempenho esperado e a quarta apenas de alunos com desempenho aquém. Na indicação número um os alunos verbalizam “fazer as tarefas” com duas ocorrências (0,12) para os alunos com desempenho aquém e três ocorrências (0,20) para os alunos com desempenho esperado. Na indicação número 2 os alunos verbalizam “estudar bastante em casa” com três ocorrências (0,19) para alunos com desempenho aquém e duas ocorrências (0,13) para alunos com desempenho esperado. Na indicação 3 os alunos referem “tirar boas notas e não pegar recuperação” com três ocorrências (0,19) para alunos com desempenho aquém e uma (0,07) para alunos com desempenho esperado. E na indicação 4 os alunos com desempenho aquém referem “ler bons livros” com uma ocorrência (0,06). O total de ocorrências para a categoria ‘Comportamentos de estudo’ é nove (0,56) para os alunos com desempenho aquém e seis (0,40) para os alunos com desempenho esperado.

As indicações 5 e 6 se referem à categoria ‘Comportamentos dos alunos em sala de aula’. Na indicação 5 os dois grupos verbalizam “não conversar e prestar atenção em sala de aula” com quatro ocorrências (0,25) para alunos com desempenho aquém e três ocorrências (0,20) para alunos com desempenho esperado. Na indicação 6 os alunos com desempenho aquém verbalizam “ser comportado, não brincar nem atrapalhar a aula” com três ocorrências (0,19). O total de ocorrências para a categoria ‘Comportamentos em sala

de aula' é sete (0,43) para os alunos com desempenho aquém e três (0,20) para alunos com desempenho esperado.

As indicações 7 e 8 referem-se à categoria 'Comportamentos nas relações com colegas e professores' e são verbalizações de alunos com desempenho escolar esperado. Na indicação 7 os alunos verbalizam "Respeitar os professores" com três ocorrências (0,20) e na 8 "Respeitar os alunos e colegas", também, com três ocorrências (0,20). O total de ocorrências para a categoria Comportamentos nas relações com colegas e professores é seis (0,40) para alunos com desempenho esperado.

TABELA 4.1

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE É SER UM BOM ALUNO

CATEG.	INDICAÇÕES SOBRE O QUE É SER UM BOM ALUNO	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
CPTO DE ESTUDO PP DITO	1. Fazer as tarefas	2	0,12	3	0,20
	2. Estudar bastante em casa	3	0,19	2	0,13
	3. Tirar boas notas e não pegar recuperação	3	0,19	1	0,07
	4. Ler bons livros	1	0,06	-	-
SUBTOTAL		9	0,56	6	0,40
CPTO EM SALA DE AULA	5. Ñ conversar e prestar atenção em sala de aula	4	0,25	3	0,20
	6. Ser comportado, ñ brincar nem atrap. a aula	3	0,19	-	-
SUBTOTAL		7	0,43	3	0,20
CPTO NAS RELAÇ. C/ COLEGAS E PROFºS	7. Respeitar os profºs	-	-	3	0,20
	8. Respeitar os amigos	-	-	3	0,20
SUBTOTAL				6	0,40
TOTAL		16	1,00	15	1,00

A categoria que recebe mais indicações de ambos os grupos em relação ao que é ser um ‘bom aluno’ é ‘Comportamento de estudo propriamente dito’ (0,56 para NA e 0,40 para A).

Na Tabela 4.2 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que é ser um mau aluno. Os alunos fazem 13 indicações que se referem às categorias: ‘Comportamentos de estudo propriamente dito’ ‘Comportamentos em sala de aula’ e ‘Comportamentos nas relações com colegas e professores’.

As sete indicações iniciais referem-se à categoria ‘Comportamentos de estudo propriamente dito’. Na indicação 1 os alunos verbalizam “não fazer as tarefas” com uma ocorrência (0,10) para alunos com desempenho aquém e duas ocorrências (0,14) para alunos com desempenho esperado. Na indicação 2 “não estudar” é verbalizado com uma ocorrência para cada grupo. As indicações de número 3, 4 e 5 são verbalizações de alunos com desempenho esperado e ocorrem uma vez cada (0,08 cada). Na 3, há referência a “ir mal nas provas”, na 4 a “repetir o ano e andar para trás” e na 5 a “não procurar melhorar na escola”. Na indicação 6 os alunos com desempenho aquém referem “não levar nada a sério” com três ocorrências (0,30) e na 7 os alunos com desempenho esperado indicam “ser desinteressado e não se preocupar com o colégio” com duas ocorrências (0,14).

O total de ocorrências para a categoria ‘Comportamentos de estudo propriamente dito’ é cinco (0,50) para os alunos com desempenho aquém e oito (0,60) para alunos com desempenho esperado.

As indicações 8, 9 e 10 se referem à categoria ‘Comportamentos em sala de aula’. Na indicação 8 os dois grupos verbalizam “não prestar atenção nas aulas” com duas ocorrências (0,20) para alunos com desempenho aquém e uma ocorrência (0,20) para alunos com desempenho esperado. Na indicação 9 os alunos com desempenho aquém verbalizam “bagunçar e atrapalhar as aulas” com duas ocorrências (0,20). E na indicação 10 os alunos com desempenho esperado verbalizam “conversar muito” com uma ocorrência (0,08). O total de ocorrências para a categoria ‘Comportamentos em sala de aula’ é quatro (0,40) para os alunos com desempenho aquém e dois (0,16) para alunos com desempenho esperado.

TABELA 4.2

**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS
DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO
ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE É SER UM MAU ALUNO**

CATEG.	INDICAÇÕES SOBRE O QUE É SER UM MAU ALUNO	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
CPTO DE ESTUDO PP DITO	1. Não fazer as tarefas	1	0,10	2	0,14
	2. Não estudar	1	0,10	1	0,08
	3. Ir mal nas provas	-	-	1	0,08
	4. Repetir o ano e andar para trás	-	-	1	0,08
	5. Não procurar melhorar na escola	-	-	1	0,08
	6. Não levar nada a sério	3	-	-	-
	7. Ser desinteressado, ã se preocupar c/ colégio	-	0,30	2	0,14
SUBTOTAL		5	0,50	8	0,60
CPTO EM SALA DE AULA	8. Não prestar atenção nas aulas	2	0,20	1	0,08
	9. Bagunçar, atrapalhar as aulas	2	0,20	-	-
	10. Conversar muito	-	-	1	0,08
SUBTOTAL		4	0,40	2	0,16
CPTO NAS RELAÇ. C/ COLEGAS E PROFºS	11. Desrespeitar o profº	1	0,10	1	0,08
	12. Prejudicar colegas	-	-	1	0,08
	13. Brigar na escola	-	-	1	0,08
SUBTOTAL		1	0,10	3	0,24
TOTAL		10	1,00	13	1,00

As indicações 11, 12 e 13 referem-se à categoria ‘Comportamentos nas relações com colegas e professores’. Na indicação número 11 tanto alunos com desempenho aquém como alunos com desempenho esperado verbalizam “desrespeitar os professores” com uma ocorrência em cada grupo. As indicações 12 e 13 são de alunos com desempenho esperado e se referem a “prejudicar colegas” e “brigar na escola” com uma ocorrência cada respectivamente. O total de ocorrências para a categoria ‘Comportamentos nas relações com colegas e professores’ é um para alunos com desempenho aquém e três para alunos com desempenho esperado.

A categoria que recebe mais indicações de ambos os grupos em relação ao que é ser um ‘mau aluno’ é ‘Comportamento de estudo propriamente dito’ (0,50 para NA e 0,60 para A).

Na Tabela 4.3 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre se esses se consideram bons alunos na escola. Os alunos fazem oito indicações que se referem às categorias: ‘Considerações afirmativas’; ‘Considerações afirmativas com condicionantes’; ‘Considerações afirmativas e negativas’.

As indicações 1 e 2 referem-se à categoria ‘Considerações afirmativas’. Na primeira indicação os alunos com desempenho esperado verbalizam que “sim” com três ocorrências (0,60). Na segunda indicação alunos com desempenho aquém referem que “esse ano sim. Ano passado só brincavam” com uma ocorrência (0,20). A categoria ‘Considerações afirmativas’ é indicada com maior ocorrência. O total de ocorrências é um para os alunos com desempenho aquém e três para alunos com desempenho esperado.

As indicações 3, 4 e 5 são verbalizações que se referem à categoria ‘Considerações afirmativas com condicionantes’. Na indicação 3, o aluno com desempenho aquém refere que “sim, quando quer estudar é um bom aluno”, com uma ocorrência (0,20). A 4 e 5 são indicações de alunos com desempenho esperado. Na 4 o aluno refere que “sim, quando presta atenção e diminui a conversa” com uma ocorrência (0,20). E na 5 o aluno verbaliza que “sim quando presta atenção na explicação da professora e estuda bastante” também com uma ocorrência (0,20). O total de ocorrências é um para os alunos com desempenho aquém e dois para alunos com desempenho esperado.

As três verbalizações 6, 7 e 8 referem-se à categoria ‘Considerações afirmativas e negativas’ e ocorrem uma vez cada. Todas são indicações de alunos com desempenho aquém. Na indicação 6 o aluno verbaliza que “às vezes é bom aluno”. Na 7 que é “um aluno normal. Não vai bem mas também não vai mal” e, na última indicação, refere que “na conversa não é

bom aluno mas notas às vezes sim e às vezes não” O total de ocorrências nessa categoria é três.

É possível destacar que todos os alunos com desempenho escolar esperado, mesmo que façam algumas ressalvas, se consideram bons alunos e atribuem a si próprio o fato de irem bem ou não na escola.

TABELA 4.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÊM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE SE CONSIDERAM-SE BONS ALUNOS

CATEG.	CONSIDERA-SE UM BOM ALUNO	DESEMP. AQUÊM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
CONSIDERAÇÃO AFIRMAT.	1. Sim	-	-	3	0,60
	2. Esse ano sim. Ano passado só brincava	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		1	0,20	3	0,60
CONSIDERAÇÃO AFIRMAT. C/ CONDIC.	3. Sim, quando quer estudar é bom aluno	1	0,20	-	-
	4. Sim, qdo presta atenção e diminui a conversa	-	-	1	0,20
	5. Sim, qdo presta atenção na explicação do profº e estuda bastante	-	-	1	0,20
SUBTOTAL		1	0,20	2	0,40
CONSIDERAÇÃO AFIRMAT. E NEGATIVA	6. Às vezes é bom aluno	1	0,20	-	-
	7. É um aluno normal. Ñ vai bem mas ñ vai mal	1	0,20	-	-
	8. Na conversa não é bom aluno mas nas às vezes sim e às vezes não	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		3	0,60	-	-
TOTAL		5	1,00	5	1,00

Dos alunos com desempenho aquém, há duas indicações que referem a considerarem-se bons alunos. Em uma delas o aluno verbaliza que quando quer estudar é um bom aluno e na outra estabelece uma relação com o ano passado e avalia que nesse ano ele está melhor. As três categorias que seguem remetem à instabilidade : “às vezes sim e as vezes não”; “não vai bem mas não vai mal”. Em uma dessas indicações ao avaliar se é bom aluno há a separação entre ‘conversa’ e ‘notas’ e, assim, avalia o desempenho de maneira diferenciada e atribui não ser um bom aluno em relação à ‘conversa’ e às vezes sim e às vezes não às notas.

A categoria mais indicada, considerando os dois grupos é ‘Consideração afirmativa’ com 0,20 para alunos ‘NA’ e 0,60 para alunos ‘A’.

Na Tabela 4.4 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que imaginam que acontecerá esse ano na escola. Os alunos fazem nove indicações que se referem às categorias: ‘Ser aprovado’; ‘Manter o desempenho’; ‘Melhorar o desempenho’ e ‘Outros’.

As verbalizações 1, 2 e 3 referem-se à categoria ‘Ser aprovado’. Na verbalização 1 tanto alunos com desempenho aquém quanto alunos com desempenho esperado indicam “passar de ano na escola”, com quatro e uma ocorrência, respectivamente. As verbalizações 2 e 3 são de alunos com desempenho aquém e se referem a “se esforçar para passar de ano tranquilo” e “não pegar provas” com uma ocorrência cada. A categoria ‘Ser aprovado’ é a mais indicada com um total de seis ocorrências para alunos com desempenho aquém e uma para alunos com desempenho esperado.

As verbalizações 4, 5 e 6 referem-se à categoria ‘Manter o desempenho’. As três são indicadas por alunos com desempenho esperado e ocorrem uma vez cada. Na verbalização 4 os alunos fazem referências a “continuar bem e estudando para não pegar recuperação”. Na 5 “ir bem para continuar a estudar nessa escola” e na 6 “continuar a estudar nessa escola”. O total de ocorrências nessa categoria é três.

Nas verbalizações 7 e 8 as indicações referem-se à categoria ‘Melhorar o desempenho na escola’ e são de alunos com desempenho esperado. Na 7, o aluno indica “estudar mais” com uma ocorrência e na 8 “parar de conversar para melhorar o desempenho” também com uma ocorrência. O total de ocorrências nessa categoria é dois.

A verbalização 9 “pegar recuperação nesse ano” refere-se à categoria ‘Outros’ e é indicada com uma ocorrência por aluno com desempenho esperado.

A categoria mais indicada para o grupo dos alunos com desempenho aquém é ‘Ser aprovado na escola com 1,00. Para os alunos com desempenho esperado é a categoria ‘Manter o desempenho na escola’ com 0,43.

TABELA 4.4

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE IMAGINAM QUE ACONTECERÁ NA ESCOLA NO CORRENTE ANO

CATEG.	OQUE IMAGINA QUE ACONTECERÁ NA ESCOLA ESSE ANO	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
SER APROVADO NA ESCOLA	1. Passar de ano na escola	4	0,66	1	0,14
	2. Esforçar-se para passar de ano tranquilo	1	0,17	-	-
	3. Não pegar provas	1	0,17	-	-
SUBTOTAL		6	1,00	1	0,14
MANTER O DESEMP. NA ESCOLA	4. Continuar bem e estudando p/ ã pegar recup.	-	-	1	0,14
	5. Ir bem p/ continuar a estudar nessa escola	-	-	1	0,14
	6. Continuar a estudar nessa escola	-	-	1	0,14
SUBTOTAL		-	-	3	0,43
MELHORAR O DESEMP. NA ESCOLA	7. Estudar mais	-	-	1	0,14
	8. Parar de conversar p/ melhorar o desemp.	-	-	1	0,14
SUBTOTAL		-	-	2	0,29
OUTROS	9. Pegar recuperação nesse ano	-	-	1	0,14
SUBTOTAL		-	-	1	0,14
TOTAL		6	1,00	7	1,00

Na Tabela 4.5 estão apresentadas a distribuição e as proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar

esperado sobre o que querem que aconteça esse ano na escola. Os alunos fazem oito indicações que se referem às categorias: 'Estudo'; 'Futuro'; 'Relações'; e 'Vida'.

TABELA 4. 5

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE QUEREM QUE ACONTEÇA NA ESCOLA

CATEG.	O QUE QUER QUE ACONTEÇA NA ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
ESTUDO	1. Passar de ano	5	0,72	1	0,17
	2. Que as matérias fiquem + fáceis p/ compreen.	1	0,14	-	-
		-	-	1	0,17
	3. Passar direto s/ aulas de reforço nem recup.	-	-	1	0,17
	4. Ir bem em todas as matérias				
SUBTOTAL		6	0,86	3	0,49
FUTURO	5. Ir para o nível universitário	-	-	1	0,17
SUBTOTAL		-	-	1	0,17
RELAÇÕES	6. Fazer mais amizades	1	0,14	-	-
	7. Recuperar a confiança de uma professora	-	-	1	0,17
SUBTOTAL		1	0,14	1	0,17
VIDA	8. Ser feliz	-	-	1	0,14
SUBTOTAL		-	-	1	0,14
TOTAL		7	1,00	6	1,00

As verbalizações 1, 2, 3 e 4 referem-se à categoria 'Escola'. Na verbalização 1 os alunos com desempenho aquém e esperado indicam "passar de ano" com cinco e uma ocorrência, respectivamente. A verbalização 2 é indicada por alunos com desempenho aquém com uma ocorrência e se refere às "matérias ficarem mais fáceis para a compreensão". As indicações 3 e 4 são de alunos com desempenho esperado. A 3 refere-se a "passar direto sem aulas de reforço, nem recuperação" com uma ocorrência e a 4 a "ir bem em todas as matérias" também com uma ocorrência. A categoria 'Na escola' é a mais indicada com um total de seis ocorrências para alunos com desempenho aquém e três ocorrências para alunos com desempenho esperado.

A verbalização 5 "ir para o nível universitário" refere-se à categoria 'Futuro' e é indicada por alunos com desempenho esperado, com uma ocorrência.

As indicações 6 e 7 referem-se à categoria 'Relações' e são indicadas com uma ocorrência cada. Na verbalização 6 há referência a "fazer amigos" e é indicada por aluno com desempenho aquém e na 7 a "recuperar a confiança de uma professora" e a indicação é de aluno com desempenho esperado.

A verbalização 8 "ser feliz" refere-se à categoria 'Vida' e é indicada por aluno com desempenho esperado com uma ocorrência.

A categoria mais indicada, considerando os dois grupos, é 'Estudo' com 0,86 para alunos 'NA' e 0,49 para alunos 'A'

Na Tabela 4.6 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que temem que aconteça na escola. Os alunos fazem seis indicações que se referem às categorias: 'Comportamentos de estudo na escola'; 'Comportamentos e regras disciplinares' e 'Outros'.

As três primeiras indicações se referem à categoria 'Comportamento de estudo na escola'. Na indicação número 1 há referência a "não passar de ano" como aquilo que os alunos temem. Essa indicação é feita pelos dois grupos com quatro e duas ocorrências respectivamente. Todas as verbalizações que seguem são indicadas com uma ocorrência. A verbalização 2 é indicada por aluno com desempenho aquém e se refere a "pegar recuperação". A 3 é indicada por aluno com desempenho esperado e se refere a "pegar recuperação e não recuperar a nota".

TABELA 4.6

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE TEMEM QUE ACONTEÇA NA ESCOLA

CATEG.	O QUE TEME QUE ACONTEÇA NA ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
CPTO DE ESTUDO NA ESCOLA	1. Não passar de ano	4	0,80	2	0,34
	2. Pegar recuperação	1	0,20	-	-
	3. Pegar recuperação e não recuperar a nota	-	-	1	0,16
SUBTOTAL		5	1,00	3	0,50
CPTO E REGRAS DISCIPLINARES	4. Ser expulso pela bagunça	-	-	1	0,16
	5. Brigar e ir para o coordenador de disciplina	-	-	1	0,16
SUBTOTAL		-	-	2	0,34
OUTROS	6. Não teme nada. Se fizer algo errado terá que arcar com as conseqüências	-	-	1	0,16
SUBTOTAL		-	-	1	0,16
TOTAL		5	1,00	6	1,00

As duas indicações 4 e 5 se referem a categoria ‘Comportamento e regras disciplinares’ e são de alunos com desempenho esperado e ocorrem uma vez cada. Na indicação 4 o aluno faz referência a “ser expulso pela bagunça” e na 5 a “brigar e ir para o coordenador de disciplina”.

A indicação 6 se refere à categoria ‘Outros’ e há a referência do aluno a “não temer nada. Se fizer algo errado terá que arcar com as conseqüências”.

A categoria mais indicada, considerando os dois grupos, é ‘Comportamento de estudo’ com 1,00 para alunos ‘NA’ e 0,50 para alunos ‘A’.

Na Tabela 4.7 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre a que atribuem o fato de irem bem na escola. Os alunos fazem nove indicações que se referem às categorias: ‘A si próprio’; ‘Aos pais e ambiente’; ‘Às relações familiares’.

TABELA 4.7

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE A QUE ATRIBUEM O FATO DE IREM BEM NA ESCOLA

CATEG.	A QUE ATRIBUI O FATO DE IR BEM NA ESCOLA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
A SI PRÓPRIO	1. Estudar em casa	1	0,20	4	0,30
	2. Prestar atenção às aulas	1	0,20	4	0,30
	3. Fazer as tarefas	-	-	2	0,16
	4. Ñ perder tempo c/ ativid. que ñ sejam import.	-	-	1	0,08
	5. Não conversar na hora da explicação	-	-	1	0,08
	6. Simplesmente querer ir bem	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		3	0,60	12	0,92
AOS PAIS E AMBIENTE	7. A orientação e a ajuda que recebe dos pais	1	0,20	-	-
	8. Ter um local de estudo adequado	-	-	1	0,08
SUBTOTAL		1	0,20	1	0,08
AS RELAÇÕES FAMILIARES	9. Contentar os pais	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		1	0,20	-	-
TOTAL		5	1,00	13	1,00

As seis primeiras indicações se referem à categoria ‘A si próprio’. As verbalizações 1 e 2 são de alunos com desempenho aquém e esperado. Na primeira indicam “estudar em

casa” com uma e quatro ocorrências respectivamente. Na segunda verbalização fazem referência a “prestar atenção às aulas” também com uma e quatro ocorrências respectivamente. As verbalizações 3, 4 e 5 são de alunos com desempenho esperado. Na 3 há referência a “fazer as tarefas” com duas ocorrências. Na 4 a “não perder tempo com atividades que não sejam importantes”, com uma ocorrência e na 5 a “não conversar na hora da explicação” também com uma ocorrência. A verbalização 6 é de aluno com desempenho aquém e se refere a “simplesmente querer ir bem” com uma ocorrência. A categoria ‘A si próprio’ é a mais indicada com um total de três ocorrências de alunos com desempenho aquém e doze de alunos com desempenho esperado.

As verbalizações 7 e 8 se referem à categoria ‘Pais e ambiente’. Na 7 o aluno com desempenho aquém indica “a orientação e a ajuda que recebe dos pais” com uma ocorrência e na 8 o aluno com desempenho esperado indica “ter um local de estudo adequado” também com uma ocorrência.

A verbalização 9 “contentar os pais” refere-se à categoria ‘Relações familiares’ e é indicada por alunos com desempenho aquém com uma ocorrência.

A categoria mais indicada, considerando os dois grupos, é ‘A si próprio’ com 0,60 para alunos ‘NA’ e 0,92 para alunos ‘A’.

Na Tabela 4.8 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que acham dos colegas que repetiram o ano na escola. Os alunos fazem dez indicações que se referem às categorias: ‘Falta de interesse ou esforço’; ‘Falta de estudo propriamente dito’; ‘Falta de respeito com os professores’ e ‘Mudança de comportamento após repetir o ano’.

As cinco primeiras verbalizações referem-se à categoria ‘Falta de interesse’ e ocorrem uma vez cada. As indicações 1 e 2 são de alunos com desempenho aquém. Nessas os alunos indicam que os colegas “não se esforçaram para melhorar e passar de ano por preguiça e de propósito” e que “um deles ainda continua levando na brincadeira” respectivamente. As verbalizações 3, 4 e 5 são de alunos com desempenho esperado. Na 3, os alunos referem que “alguns tentaram melhorar, mas outros continuaram sem fazer as tarefas e com o caderno em branco”. Na 4 que “são colegas normais porém não fazem nada” e na 5 que “eles têm potencial para não repetir mas não querem”.

TABELA 4.8

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE ACHAM DOS COLEGAS QUE REPETIRAM O ANO NA ESCOLA

CATEGORIAS	O QUE ACHA DOS COLEGAS QUE REPETIRAM O ANO	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
FALTA DE INTERESSE OU ESFORÇO	1. Não se esforçaram para melhorar e passar de ano por preguiça e de propósito	1	0,20	-	-
	2. Um deles ainda continua levando na brincadeira	1	0,20	-	-
	3. Alguns tentaram melhorar mas outros continuam sem fazer as tarefas e com o caderno em branco	-	-	1	0,20
	4. São colegas normais porém não fazem nada	-	-	1	0,20
	5. Eles têm potencial para não repetir mas não querem	-	-	-	0,20
SUBTOTAL		2	0,40	3	0,60
FALTA DE ESTUDO PP. DITO	6. Eles repetiram o ano porque não estudaram	1	0,20	-	-
	7. São colegas normais e tiveram seus motivos para serem reprovados. Pode ser por falta de estudo ou porque aconteceu algo com eles	1	0,20	-	-
	8. Eles repetiram o ano porque não prestaram atenção e quando perceberam era tarde	-	-	1	0,20
SUBTOTAL		-	0,40	1	0,20
FALTA DE RESPEITO COM PROF'S	9. Alguns deles não têm respeito para com os professores	-	-	1	0,20
SUBTOTAL		-	-	1	0,20
MUDANÇA DE COMPORT. APÓS REPETIR ANO	10. Eles estão estudando depois da reprovação	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		1	0,20	-	-
TOTAL		5	1,00	5	1,00

As verbalizações 6, 7 e 8 referem-se à categoria ‘Falta de estudo propriamente dito’ e são indicadas com uma ocorrência. Na verbalização 6, o aluno com desempenho aquém indica que “eles repetiram o ano porque não estudaram”. Na 7 há a indicação que “são colegas normais e tiveram seus motivos para serem reprovados. Pode ser por falta de estudo ou porque aconteceu algo com eles”. E na 8, alunos com desempenho esperado referem que “eles repetiram o ano porque não prestaram atenção e quando perceberam era tarde”.

O total de ocorrências na categoria ‘Falta de estudo’ é dois para alunos com desempenho aquém e um para alunos com desempenho esperado.

A verbalização 9 refere-se à categoria ‘Falta de respeito com professores’ e é indicada por alunos com desempenho esperado com uma ocorrência. Nessa os alunos fazem referência a que “alguns deles não têm respeito para com os professores”.

A verbalização 10 refere-se à categoria ‘Mudança de comportamento após repetir o ano’. Nessa o aluno com desempenho aquém indica que “eles estão estudando depois da reprovação” com uma ocorrência.

A categoria ‘Falta de interesse ou esforço’ é a mais indicada com 0,40 para alunos com desempenho aquém e 0,60 para alunos com desempenho esperado.

Na Tabela 4.9 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que imaginam que levou o aluno a repetir o ano na escola. Os alunos fazem oito indicações que se referem às categorias: ‘Falta de estudo propriamente dito’; ‘Dificuldades fora da escola’ e ‘Relações com professores’.

As cinco primeiras verbalizações referem-se à categoria ‘Falta de estudo propriamente dito’. As verbalizações 1 e 2 são indicadas pelos dois grupos. Na primeira há referência à “falta de estudo” com cinco ocorrências de alunos com desempenho aquém e duas de alunos com desempenho esperado. Na verbalização 2 os alunos referem “falta de empenho” com uma ocorrência de alunos com desempenho aquém e três de alunos com desempenho esperado. A indicação 3 é de alunos com desempenho aquém e há referência a “não levar a escola a sério” com duas ocorrências. As verbalizações 4 e 5 são indicadas por alunos com desempenho esperado com uma ocorrência cada. Na 4 referem “não fazer as tarefas” e na 5 a “ficar pensando em outras coisas que não fazem parte da escola”. A categoria ‘Falta de estudo propriamente dito’ é a mais indicada com um total de oito ocorrências para alunos com desempenho aquém e sete para alunos com desempenho esperado.

As verbalizações 6 e 7 referem-se à categoria ‘Dificuldades fora da escola’ e são indicadas com uma ocorrência cada. Na 6, o aluno com desempenho aquém indica “um acontecimento grave na vida do aluno” e na 7 o aluno com desempenho esperado indica “uma revolta em casa”.

A verbalização 8 “falta de respeito com os professores” refere-se à categoria ‘Relações com professores’ e é indicada uma vez por alunos com desempenho esperado.

TABELA 4.9

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE IMAGINAM QUE LEVOU O ALUNO A REPETIR O ANO NA ESCOLA

CATEG.	O QUE IMAGINA QUE LEVOU O ALUNO A REPETIR O ANO	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
FALTA DE ESTUDO PP DITO	1. Falta de estudo	5	0,55	2	0,23
	2. Falta de empenho	1	0,11	3	0,33
	3. Não levar a escola a sério	2	0,23	-	-
	4. Não fazer as tarefas	-	-	1	0,11
	5. Ficar pensando em coisas que não fazem parte da escola	-	-	1	0,11
SUBTOTAL		8	0,89	7	0,78
DIFICULDD FORA DA ESCOLA	6. Um acontecimento grave na vida do aluno	1	0,11	-	-
	7. Uma revolta em casa	-	-	1	0,11
SUBTOTAL		1	0,11	1	0,11
RELAÇÕES COM PROFºS	8. Falta de respeito com os profºs	-	-	1	0,11
SUBTOTAL		-	-	1	0,11
TOTAL		9	1,00	9	1,00

Na Tabela 4.10 estão apresentadas a distribuição e proporções de indicações feitas por alunos com desempenho escolar aquém sobre por que repetiram o ano na escola. Os alunos indicam quatro categorias.

Na primeira categoria há referência a “Levar as atividades escolares na brincadeira” com três ocorrências. As demais categorias são indicadas com uma ocorrência. Na segunda há a indicação de “Não fazer as tarefas”, na terceira de “Não estudar” e a quarta a “Morte de um familiar”.

É possível notar que a categoria mais indicada é “Levar as atividades escolares na brincadeira”, com proporção 0,49.

TABELA 4.10

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE QUE REPETIRAM O ANO ESCOLAR SOBRE PORQUE REPETIRAM O ANO NA ESCOLA

INDICAÇÕES SOBRE POR QUE REPETIU O ANO	ALUNOS QUE REPETIRAM O ANO NA ESCOLA (N=3)	
	OCORRÊNCIA	PROPORÇÃO
1. Levar as atividades escolares na brincadeira	3	0,49
2. Não fazer as tarefas	1	0,17
3. Não estudar	1	0,17
4. A morte de um familiar	1	0,17
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	6	1,00

4.2.1 O que significa para os alunos ‘ser um bom aluno’ e ser um ‘mau’ aluno

A partir dos dados obtidos nas Tabelas 4.1 e 4.2, é possível observar uma concentração de ocorrências que se referem à categoria ‘Comportamentos de estudo’ e na seqüência ‘Comportamentos em sala de aula’, quando os alunos indicam o que é ser um ‘bom’ e um ‘mau’ aluno. Ao relacionar as indicações da Tabela 4.1 com as da Tabela 4.2 é possível verificar que praticamente todos os comportamentos indicados como de um ‘bom’ aluno aparecem de modo oposto quando os alunos se referem sobre um ‘mau’ aluno.

Exemplo disso é quando indicam: ‘Fazer as tarefas’ e ‘Estudar bastante em casa’ referentes ao bom aluno e ‘Não fazer as tarefas’ e ‘Não estudar’ referentes ao mau aluno. Possivelmente haja comportamentos já convencionados e esperados de um aluno já que a escola como organização sócio-cultural é pautada por valores, concepções e expectativas. De acordo com Postman e Weingartner (1971), para compreender os comportamentos esperados e aceitos em sala de aula, é necessário que se observe o que de fato os estudantes realmente fazem nela. O que os alunos fazem é o que aprendem e o que eles aprendem a fazer é a mensagem da aula. (Postman e Weingartner, 1971; Botomé e Rizzon, 1997). Para quais aspectos da vida acadêmica ou fora dela o aluno está ‘olhando’ ao indicar um ‘bom’ e um ‘mau’ aluno: comportamentos de estudo, comportamento em sala de aula, comportamentos nas relações com colegas e professores ou a fuga de consequências negativas, tais como tirar notas baixas e ser repreendido pelos professores e colegas por comportamentos considerados inadequados? Como por exemplo os ‘bilhetes’ dirigidos aos pais por ‘mau’ comportamento, conforme indicado na Tabela 3.8 (Capítulo 3) por aluno com desempenho esperado. Parece estar relativamente claro que aquilo que os alunos identificam como ser ‘bom’ ou ‘mau’ aluno está caracterizado por comportamentos que são valorizados, portanto, conseqüenciados positivamente e aqueles que são punidos pela escola (professores e administradores).

É possível considerar que ao estabelecer o que é ser ‘bom’ e ser ‘mau’ esteja implicado o resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos, no que se refere à avaliação de seu desempenho, e que por vezes se expressa pela aprovação ou reprovação desse pela escola. A partir do momento em que há juízo de valor em relação ao desempenho do aluno, é possível observar a produção de impotência e desamparo, os quais tendem a ser progressivos e incapacitantes. De acordo com Botomé e Rizzon (1997) a é como se o aluno dissesse “sou assim” quase como uma autocondenação e não fosse possível mudar. Como consequência, não é possível rever, corrigir e aperfeiçoar os desempenhos inadequados e, possivelmente, aprender a enfrentar os problemas e situações novas.

Os comportamentos verbalizados e que levam os alunos a considerarem-se ‘bons alunos’ são: prestar atenção, não brincar e conversar na aula, estudar e tirar boas notas. Guimarães (2002) comenta que desde as primeiras interações entre professores e alunos algumas regras de convivência já se tornam claras. Dentre elas, o professor explicita que determinados comportamentos serão valorizados ou recompensados naquele contexto. “Assim o aluno aprende o que ele mesmo deve valorizar” (p.86). A autora exemplifica que

um professor pode demonstrar por meio da entonação de voz e gestos que valoriza a assiduidade do aluno ou a participação, outros ainda podem sugerir que bons alunos, interessados e disciplinados são aqueles que obtêm altas notas. “Todos esses exemplos afetam as autopercepções de capacidade individual, levando os alunos a se compararem uns com os outros, a se preocuparem com não aparecerem incapazes. A consequência disso é que se distanciam da meta de aprender” (Guimarães, p.87).

De acordo com os dados obtidos na Tabela 4.3, em que os alunos referiram sobre considerarem-se ‘bons alunos’, houve maior concentração de ‘verbalizações afirmativas’. Na sequência, com igual quantidade de ocorrências, ‘verbalizações afirmativas mas com condicionantes’ e ‘verbalizações afirmativas-negativas’. As indicações com condicionantes revelam que apesar da condição estabelecida pelo aluno (para ser bom aluno ‘precisa’ estudar, prestar atenção e diminuir a conversa) há ‘controlabilidade’ desse. São exemplos disso os relatos: “quando quer é um bom aluno”; “sim, quando presta atenção na aula e diminui a conversa”; “sim, quando presta atenção na explicação da profª e estuda bastante”. Ao relacionar esses dados com os dados da Tabela 5.1, em que os alunos indicam com maior ocorrência as categorias ‘Comportamento de estudo’ e ‘Esforço’ como aquilo que é preciso para concluir o Ensino Médio e Fundamental, é provável que além da ‘controlabilidade’ haja atribuições de ‘esforço’ para que possam ter sucesso na escola. De acordo com Boruchovitch (2002), as atribuições de esforço são mais construtivas para aprendizagem e os alunos que atribuem o sucesso escolar ao próprio ‘esforço’ e capacidade, tendem a ter melhores habilidades acadêmicas e autoconceitos mais positivos. Nesse sentido, o ‘controle’ e domínio sobre o rendimento escolar também são aspectos positivos para o êxito na escola. Já o insucesso atribuído à falta de esforço suaviza o impacto do fracasso, o que leva o aluno a não interpretá-lo como sendo necessariamente negativo. Boruchovitch (2002) enfatiza que quando se concebe o fracasso como devido à falta de esforço é possível que o aluno tenha a crença de que mais esforço levará ao sucesso no futuro. Isso pode ter como decorrência a manutenção da motivação desse para a realização das atividades acadêmicas e contribuir para um melhor desempenho escolar.

4.2.2 As expectativas: O que os alunos imaginam, querem e temem que aconteça na escola

A partir dos dados obtidos nas Tabelas 4.4, 4.5 e 4.6 é possível verificar que a verbalização “Passar de ano” é indicada com maior concentração de ocorrências como

aquilo que os alunos imaginam, querem e temem que não aconteça na escola. Para os alunos com desempenho aquém a categoria mais indicada é ‘Ser aprovado na escola’ e para os alunos com desempenho esperado é ‘Manter o desempenho’ e, na sequência, ‘Melhorar o desempenho na escola’. Embora nessas verbalizações haja provavelmente uma preocupação com o resultado final, pois tanto no ‘Ser aprovado’, quanto no ‘manter e melhorar o desempenho’ parece estar a preocupação com as notas, é possível observar uma distinção significativa entre uma categoria e outra. Enquanto que na categoria ‘Ser aprovado’, indicada por alunos com desempenho aquém, pode significar o medo em fracassar e não conquistar algo, nas outras categorias ‘Manter o desempenho’ e ‘Melhorar o desempenho’, indicadas por alunos com desempenho esperado, pode significar manter e melhorar algo já conquistado.

É possível considerar nessas verbalizações, a distinção entre os dois grupos no que se refere à percepção da própria capacidade para lidar com as atividades escolares. A percepção da própria capacidade provavelmente está relacionada à experiências de sucesso e fracasso e, principalmente, ao ‘julgamento’ feito pelo aluno dessas experiências. De modo geral, as pesquisas indicam que o bom desempenho acadêmico ou sucesso está associado a atribuições de capacidade e esforço, enquanto que o baixo desempenho escolar ou fracasso possivelmente está relacionado às atribuições de falta de capacidade. Uma causa considerada incontrolável (Boruchovitch, 2002).

Bzuneck (2002), chama essa avaliação da própria capacidade ou mesmo autopercepção, de crenças de auto-eficácia⁴. Ressalta que no contexto escolar, essas crenças de auto-eficácia são convicções pessoais que se referem a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. O autor argumenta que a criança pequena, até os nove anos em média, confunde capacidade e esforço como fatores responsáveis por resultados positivos ou negativos. Mas, a partir dessa idade, poderá estabelecer um significado diferente para capacidade e esforço e atribuir, por influência de uma crença cultural, maior importância a capacidade (ou inteligência) do que ao esforço. Assim, ao atribuir sucessos anteriores à capacidade, as crenças de auto-eficácia podem ser intensificadas mais do que no caso da atribuição de esforço. E, ao contrário, a atribuição de fracasso à falta de capacidade faz diminuir as crenças de auto-eficácia. Daí o fato de que um sucesso conquistado com grande esforço pode contribuir menos para auto-eficácia, pois

⁴ Crenças de auto-eficácia entendida como pertencentes à classe de expectativas e, como o termo sugere, expectativas relacionadas a si próprio. (Bzuneck, J.A. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. Petrópolis: Vozes.2002. p.116).

o aluno pode concluir que precisou de muito esforço por não possuir as habilidades desejadas, assim como um sucesso em tarefas consideradas fáceis tem menor probabilidade de promover crenças de auto-eficácia, quando comparado a tarefas que exigiram um esforço sustentado pelo grau de dificuldade.

De acordo com Bzuneck (2002, p. 123), “não importa apenas a ocorrência de sucessos ou fracassos anteriores, mas o fator decisivo são os modos pelos quais forem julgadas as causas desses eventos”. Então, não se trata apenas do aluno possuir tais capacidades, mas acreditar que as possui. E, nesse sentido, é possível considerar a importância do papel do professor no contato pedagógico com os alunos, pois, provavelmente, será muito difícil que o aluno perceba um progresso de uma tarefa para outra se esse estiver acontecendo de forma muito lenta e se não for indicado pelo professor, mediante o *feedback* positivo contingente (Schunk, apud Bzuneck, 2002).

Um percurso escolar acompanhado de emoções negativas como o medo do fracasso, alta ansiedade, frustração e irritação pode contribuir para o decréscimo na qualidade das tarefas escolares e para que o aluno tenha dificuldade em visualizar aspectos positivos no ambiente escolar. Boruchovitch (2002) comenta que estudos já revelaram que os alunos que atribuem o sucesso escolar ao próprio esforço e à capacidade tendem a ter melhores habilidades acadêmicas e autoconceitos mais positivos. O insucesso atribuído à falta de esforço suaviza o impacto do fracasso, o que leva o aluno a não interpretá-lo como sendo necessariamente negativo. Isso pode ter como decorrência a manutenção da motivação do aluno para a realização das atividades acadêmicas, o que poderá contribuir para um melhor desempenho escolar. Daí a importância do papel do professor, quando esse valoriza o esforço tanto em si próprio, como no aluno, pois estará possibilitando a esse maior autonomia para que possa enfrentar os desafios e dificuldades escolares. De acordo com Kubo e Botomé (2001) o professor deve ser capaz de criar condições favoráveis para que o aluno possa aprender, desenvolvendo as habilidades necessárias para lidar com as situações-problema com as quais se defrontará em sua vida.

4.2.3 Os alunos com desempenho esperado atribuem com maior ocorrência ‘a si próprio’ o fato de irem bem na escola quando comparados aos alunos com desempenho aquém

A partir dos dados apresentados na Tabela 4.7, é possível observar uma concentração de ocorrências na categoria ‘A si próprio’, em que os alunos atribuem a si próprio o fato de

irem bem na escola. A partir desses dados, é possível verificar também que os alunos com desempenho esperado apresentam maior ocorrência nessa categoria (12 ocorrências), quando comparados aos alunos com desempenho aquém (três ocorrências). Logo, os alunos com desempenho esperado ao atribuírem mais indicações (estudar em casa, prestar atenção às aulas, fazer as tarefas, etc) a si próprio do que os alunos com desempenho aquém. Desse modo é possível sugerir que esses apresentam maior controlabilidade sobre as causas responsáveis pelo sucesso na escola. Já os alunos com desempenho aquém, além de demonstrarem pelos seus relatos menor controle sobre as causas que levam ao sucesso na escola, atribuem o seu êxito à ajuda dos pais e ao contentamento desses pelo fato de irem bem na escola (Tabela 4.7). De acordo com Boruchovitch (2002), após a experiência de sucesso ou fracasso é possível observar a ‘procura’ de uma causa que explique esse resultado. A causa à qual for atribuído deve ser interpretada no espaço dimensional que se refere à ‘Localização’ (se o indivíduo se percebe como responsável pelos resultados obtidos; externo, se atribui esses resultados a outros fatores); ‘Controlabilidade’ (se são fatores que o indivíduo pode controlar) e ‘Estabilidade’ (se são fatores imutáveis ou dependem das circunstâncias). As percepções que os alunos tem sobre essas “causas” podem ter conseqüências tanto para as expectativas de sucesso e fracasso futuros, quanto para a motivação e emoções do aluno. Nesse sentido, a controlabilidade sobre os determinantes do sucesso ou fracasso é a dimensão mais importante. “A percepção de controle sobre a causa, influencia positivamente a escolha de tarefas acadêmicas, o esforço e a persistência” (Weiner, 1985, Boruchovitch, 2002). Ao contrário, quando as causas do fracasso são percebidas como incontroláveis e estáveis, é possível observar desistência de esforço. Boruchovitch conclui que a interpretação feita por alunos sobre as causas do sucesso ou do fracasso escolar influencia consideravelmente a motivação para a aprendizagem, as expectativas de sucesso futuro, as emoções e a auto-estima dos mesmos. Então, possivelmente, os alunos com desempenho aquém ao demonstrarem menor controlabilidade sobre as causas responsáveis pelo sucesso na escola poderão ter como decorrência, um progressivo sentimento de descrédito, de desamparo (Seligman, 1977), insegurança e desistência de esforço. De acordo com Sidman (1995), em geral, as pessoas são destituídas do controle de suas vidas e, mais especificamente, no processo de escolarização isso não acontece de modo diferente. Essa destituição pode produzir, entre outras coisas, uma insegurança, descrédito na própria capacidade e redução da motivação, auto-estima e autoconceito.

4.2.4 Os alunos indicam a ‘falta de interesse ou esforço’ e a ‘falta de estudo’ como ‘causas’ responsáveis pela reprovação dos alunos

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4.9, é possível verificar que há uma concentração de ocorrências na categoria ‘Estudo propriamente dito’, considerando que os alunos atribuem a “falta de estudo”, a “falta de empenho”, a “não levar a escola a sério”, entre outras indicações, as ‘causas’ responsáveis pela reprovação do aluno na escola. É possível observar por meio desses dados e dos apresentados na Tabela 4.8, que nas verbalizações dos alunos, ao referirem sobre o que acham dos alunos que repetiram o ano na escola, está implicado a atribuição de falta de esforço. Exemplos disso são: “não se esforçaram para melhorar e passar de ano por preguiça e de propósito”; “eles têm potencial para não repetir mas não querem”; “eles repetiram o ano porque não estudaram”, entre outras. De acordo com Boruchovitch (2002), quando o aluno atribui à falta de esforço a ‘causa’ responsável pelo insucesso parece amenizar o impacto do fracasso e permite ao aluno interpretar a reprovação como algo não exclusivamente negativo. Assim, haverá maior probabilidade de que a motivação para realizar as atividades acadêmicas seja preservada. Possivelmente se o aluno aprender a se sentir recompensado pela própria aprendizagem, a qual foi adquirida por meio de suas ações, é provável também que se sinta recompensado pelas mudanças que poderá produzir em sua própria vida. A consequência disso, poderá ser um melhor desempenho escolar futuro. Ao contrário disso, se o aluno acreditar ou mesmo se tiver aprendido que responder independe de reforço e que não tem controle sobre os elementos de sua vida, poderá considerar qualquer ação inútil e desenvolver o que Seligman (1977) denomina “desamparo aprendido”. A consequência disso poderá ser uma redução e uma ineficiência nas respostas desse aluno ao meio. E, provavelmente um comprometimento de suas possibilidades de realizar prospecções de sua vida pessoal e profissional.

A partir dos dados apresentados nas Tabelas 4.8 e 4.9, é possível considerar também, que os alunos com desempenho aquém fazem tantas indicações quanto os com desempenho esperado, sobre o que acham dos alunos que reprovaram e sobre as ‘causas’ da reprovação desses. Logo, alunos com desempenho aquém possivelmente têm tanta consciência sobre as ‘causas’ responsáveis pelas situações de sucesso-fracasso escolar quanto alunos com desempenho esperado. Ao relacionar os dados apresentados nas Tabelas 4.8 e 4.9 com os dados da Tabela 4.10, onde estão apresentados apenas os dados de alunos que repetiram o ano na escola (três alunos), é possível considerar que os alunos com desempenho aquém parecem

atribuir a situação de fracasso a ‘causas internas’ e ‘controláveis’. Exemplos disso são as verbalizações: “levar as atividades escolares na brincadeira”; “não fazer as tarefas” e “não estudar”. A única verbalização que pode ser considerada como ‘causa externa’ e ‘incontrolável’ é “a morte de um familiar”. O fato de os alunos com desempenho aquém conseguirem identificar a razão pela qual não vão bem na escola pode aumentar a previsibilidade e controlabilidade sobre as situações-problema com as quais se defrontarão. As conseqüências disso podem ser: a crença nas possibilidades de melhorarem o próprio desempenho, superarem o fracasso escolar e recuperarem a auto-estima e autoconceito (entendido como organizador de novas informações que diz respeito a si mesmo. Implica regras de inferências, julgamentos, predição e planejamento de comportamentos futuros).

De acordo com os dados observados sobre as percepções do aluno sobre seu desempenho escolar e sobre o desempenho de seus colegas, é possível destacar que, notavelmente, os alunos com desempenho aquém recebem mais indicações do que aqueles com desempenho esperado no que se refere a ‘não se sair bem na escola’ e ‘ter dificuldade em passar de ano’. É possível sugerir, também, que o ‘rótulo’ de ‘mau aluno’ possa se limitar ao desempenho acadêmico, pois alguns desses alunos com desempenho aquém recebem indicações de ‘mais amigo’ igual e até mais, do que aqueles com desempenho esperado, embora o índice de ‘rejeição’ possa ser, de maneira geral, para o grupo dos alunos com desempenho aquém, maior do que para o grupo com desempenho esperado.

As relações, de maneira geral, são percebidas como agradáveis pelos alunos (NA e A) e, assim sendo, podem funcionar como suporte social a esses. Esse suporte social no ambiente escolar, possivelmente, pode garantir a motivação do aluno para vir à escola, mas parece não ser suficiente para garantir a motivação desse para aprender a lidar com as atividades que são propostas em sala de aula pelo professor e de estudo propriamente dito.

É possível considerar nas verbalizações dos alunos, a distinção entre os dois grupos no que se refere à percepção da própria capacidade para lidar com as atividades escolares, pois enquanto que a categoria ‘Ser aprovado’, indicada por alunos com desempenho aquém, pode significar o medo em fracassar e não conquistar algo, as outras categorias ‘Manter o desempenho’ e ‘Melhorar o desempenho’, indicadas por alunos com desempenho esperado, podem significar manter e melhorar algo já conquistado.

A partir dos dados é possível notar que os alunos repetem em seus relatos um ‘modelo aprendido’ de valorização de alguns comportamentos. Parece estar relativamente claro que aquilo que os alunos identificam como ser ‘bom’ ou ‘mau’ aluno está caracterizado por

comportamentos que são valorizados, portanto, conseqüenciados positivamente e aqueles que são punidos pela escola (professores e administradores).

Os alunos, em geral atribuem a si próprio o fato de ‘ir bem na escola’, embora os alunos com desempenho aquém, quando comparados aos alunos com desempenho esperado apresentam menor ocorrência nessa categoria. É possível sugerir que os alunos com desempenho esperado apresentam maior controlabilidade sobre as causas responsáveis pelo sucesso na escola. Já os alunos com desempenho aquém, além de demonstrarem, pelos seus relatos, menor controle sobre as causas que levam ao sucesso na escola, atribuem o seu êxito à ajuda dos pais e ao contentamento desses pelo fato de irem bem na escola.

Os alunos com desempenho aquém atribuem a situação de fracasso à ‘causas internas’ (não prestar atenção, não fazer as tarefas, não estudar, etc) e ‘controláveis’ e, embora possa haver menor controlabilidade dos alunos com desempenho aquém, quando comparados aos alunos com desempenho esperado, esses parecem ter consciência sobre as ‘causas’ responsáveis pelas situações de sucesso-fracasso escolar tanto quanto os alunos com desempenho esperado. A percepção da própria capacidade provavelmente está relacionada à experiências de sucesso e fracasso e, principalmente, ao ‘julgamento’ feito pelo aluno dessas experiências.

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE ALUNOS COM DESEMPENHO AQUÉM E DESEMPENHO ESPERADO SOBRE O FUTURO PROFISSIONAL

5.1 Os relatos dos alunos sobre as prospecções futuras

As percepções e expectativas dos alunos com desempenho escolar aquém (NA) e desempenho escolar esperado (A) sobre o futuro profissional estão apresentadas em seis tabelas. Essas tabelas evidenciam as verbalizações sobre o que o aluno considera que é preciso para conseguir concluir o Ensino Fundamental e Médio; se estar na escola contribui para seu futuro profissional; o que gostaria de realizar em seu futuro; o que teme que aconteça em seu futuro e o que significa ter sucesso e não ter sucesso na vida.

Na Tabela 5.1 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos da 7ª série com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que acham que é preciso para concluir o Ensino Médio e Fundamental.

Os alunos fazem sete indicações que se referem às categorias: ‘Comportamento de estudo propriamente dito’; ‘Comportamento em sala de aula’; ‘Esforço’ e ‘Crença na capacidade’. Há um total de sete ocorrências de alunos com desempenho aquém e doze ocorrências de alunos com desempenho esperado.

As verbalizações 1 e 2 referem-se à categoria ‘comportamentos de estudo propriamente dito’. Na primeira indicação tanto alunos com desempenho aquém quanto alunos com desempenho esperado fazem referência a “estudar” com três (0,43) e cinco ocorrências (0,42) respectivamente. A segunda indicação é feita por alunos com desempenho esperado e se refere a “fazer todas as tarefas” com uma ocorrência (0,08). Nessa categoria o total de ocorrências, considerando os dois grupos, é oito.

As verbalizações 3 e 4 referem-se à categoria ‘comportamento em sala de aula’ e são indicações apenas de alunos com desempenho esperado. Na terceira indicação referem “prestar atenção na aula” com duas ocorrências (0,17) e na quarta “parar de conversar na aula” com uma ocorrência (0,08). Nessa categoria o total de ocorrências é três.

As verbalizações 5 e 6 referem-se a categoria ‘esforço’ e são indicadas pelos dois grupos. Na quinta os alunos referem “ter força de vontade” com três ocorrências (0,43) de alunos com desempenho aquém e duas (0,17) de alunos com desempenho esperado. E na sexta com uma ocorrência para cada grupo indicam “se esforçar”. Nessa categoria o total de ocorrências considerando os dois grupos é sete.

A indicação 7 refere-se a categoria ‘crença na capacidade’ e apenas alunos com desempenho esperado indicam “acreditar na capacidade” com uma ocorrência (0,08).

É possível notar que as categorias com maior ocorrência são: ‘comportamento de estudo propriamente dito’ (NA=0,43 e A=0,42) e ‘Esforço’ (NA=0,57 e A=0,25).

TABELA 5.1

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE ACHAM QUE É PRECISO PARA CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

CATEGORIAS	O QUE ACHA QUE É PRECISO PARA CONCLUIR O ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL	DESEMP. AQUÉM (N=5)			DESEMP. ESPERADO (N=5)		
		OCOR	PROP.	TOT. OCOR.	OCOR.	PROP.	TOT. OCOR.
CPTO DE ESTUDO PP.DITO	1.Estudar	3	0,43	3	4	0,34	5
	2.Fazer todas as tarefas	-	-	(0,43)	1	0,08	(0,42)
CPTO EM SALA DE AULA	3. Prestar atenção na aula	-	-	-	2	0,17	3
	4.Parar de conversar na aula				1	0,08	(0,25)
ESFORÇO	5. Ter força de vontade	3	0,43	4	2	0,17	3
	6. Esforçar-se	1	0,14	(0,57)	1	0,08	(0,25)
CRENÇA NA CAPACIDADE	7. Acreditar na capacidade	-	-	-	1	0,08	1 (0,08)
TOTAL			1,00	7		1,00	12

Na Tabela 5.2 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos da 7ª série com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre se acham que estar na escola contribui para seu futuro profissional.

Todos os alunos verbalizam que estar na escola contribui para seu futuro profissional. Os alunos fazem 10 indicações que se referem as categorias: ‘Contribui para o futuro pessoal’; ‘Contribui para o futuro profissional’; ‘Contribui não sabe em quê’. Há um total de seis ocorrências de alunos com desempenho aquém e cinco de alunos com desempenho esperado.

As sete verbalizações que se referem à categoria ‘contribui para o futuro pessoal’ são indicadas com uma ocorrência cada. Os alunos com desempenho escolar aquém indicam que “quem não está na escola não consegue fazer nada”; “tudo fica mais difícil para quem não tem estudo”; “para que no futuro seja respeitado”. Os alunos com desempenho esperado indicam “para ser alguém”; “para fazer algo melhor”; “para saber das coisas” e “para prender coisas que vai utilizar quando ficar mais velho”. O total de ocorrências nessa categoria, considerando os dois grupos, é sete.

As verbalizações 8 e 9 referem-se à categoria ‘contribui para o futuro profissional’ e são indicadas com uma ocorrência cada. Na oitava verbalização os alunos com desempenho aquém indicam que “vão utilizar no trabalho aquilo que aprendem na escola” e na nona os alunos com desempenho esperado relatam “para ter maior facilidade em conseguir uma profissão”. O total de ocorrências nessa categoria considerando os dois grupos é dois.

A verbalização 10 refere-se à categoria ‘contribui mas não sabe em quê’. Os alunos com desempenho aquém indicam com duas ocorrências que estar na escola contribui para seu futuro profissional mas “não sabem dizer em quê”.

É possível verificar que a categoria com maior concentração de indicações se refere a ‘Contribui para o futuro pessoal’ (NA=0,50 e A= 0,80).

TABELA 5.2

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE SE ACHAM QUE ESTAR NA ESCOLA CONTRIBUI PARA SEU FUTURO PROFISSIONAL

CATEG.	ESTAR NA ESCOLA CONTRIBUI PARA SEU FUTURO PROFISSIONAL	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	TOT. OCOR.	OCOR.	TOT. OCOR.
CONT. P/ FUT. PESSOAL	1. Quem ã está na escola ã consegue fazer nada	1	3	-	-
	2. Tudo fica mais difícil p/ quem não tem estudo	1	(0,50)	-	-
	3. P/ que no futuro seja respeitado	1		-	-
	4. Para ser alguém	-	-	1	4
	5. Para fazer algo melhor	-	-	1	(0,80)
	6. Para saber das coisas	-	-	1	
	7.P/ aprender coisas q vai utilizar qdo ficar mais velho	-	-	1	
CONT.. P/ FUT. PROFIS.	8.Vai utilizar no trab. Aquilo q. aprende na escola	1	1	-	-
	9. P/ ter maior facilidade em conseguir uma profissão	-	(0,17)	1	1 (0,20)
CONT. NÃO SABE EM QUE	10. Não sabe dizer em quê	2	2 (0,33)	-	-
TOTAL		6	1,00	5	1,00

Na Tabela 5.3 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos da 7ª série com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que gostariam de realizar em seu futuro.

Os alunos fazem dez indicações que se referem às categorias: ‘Vida profissional’; ‘Vida Acadêmica’; ‘Vida pessoal’ e ‘Vida acadêmica-profissional-pessoal’. Há um total de oito ocorrências para cada grupo.

As primeiras seis verbalizações referem-se à categoria ‘vida profissional’. Na verbalização 1 tanto alunos com desempenho aquém quanto com desempenho esperado indicam “trabalhar” com uma ocorrência cada. As verbalizações 2, 3 e 4 são indicações apenas de alunos com desempenho aquém e ocorrem uma vez cada. Na 2 os alunos indicam “ser bioquímico”, na 3 “procurar um emprego” e na 4 “ter um bom emprego para se manter”. A 5 e 6 são indicadas apenas por alunos com desempenho esperado com uma ocorrência cada. Na 5 fazem referência a “trabalhar numa profissão” e na 6 a “conseguir um trabalho para viver bem”. O total de ocorrências nessa categoria é sete, considerando os dois grupos.

As duas verbalizações seguintes referem-se à categoria ‘vida acadêmica’ e são indicadas pelos dois grupos. Na 7, os alunos indicam “formar na faculdade” com uma ocorrência (0,12) de alunos com desempenho aquém e duas ocorrências (0,25) de alunos com desempenho esperado. Na 8, com uma ocorrência para cada grupo os alunos indicam “fazer faculdade”. O total de ocorrências nessa categoria é cinco considerando os dois grupos.

A verbalização 9 “Casar e ter uma família” refere-se à categoria ‘vida pessoal’ e há ocorrência tanto no grupo com desempenho aquém quanto no grupo com desempenho esperado, considerando duas e uma ocorrência, respectivamente. Nessa categoria, o total de ocorrências para os dois grupos é três.

A verbalização 10 refere-se à categoria ‘vida acadêmica-profissional-pessoal’ e é indicada com uma ocorrência por alunos com desempenho esperado. Nessa verbalização há referência a “depois da faculdade ter um emprego bem remunerado e viajar para outro país”.

A partir dos dados apresentados na Tabela 5.3, é possível observar que há uma concentração de ocorrências que se referem a categoria ‘vida profissional’ ($NA=0,48$ e $A=0,38$).

TABELA 5.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE GOSTARIAM DE REALIZAR EM SEU FUTURO

CATEG.	O QUE GOSTARIA DE REALIZAR EM SEU FUTURO	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
VIDA PROFIS.	1. Trabalhar	1	0,12	1	0,12
	2. Ser bioquímico	1	0,12	-	-
	3. Procurar um emprego	1	0,12	-	-
	4. Ter um bom emprego para se manter	1	0,12	-	-
	5. Trabalhar numa profissão	-	-	1	0,12
	6. Conseguir um trabalho para viver bem	-	-	1	0,12
SUBTOTAL		4	0,48	3	0,38
VIDA ACADÊM.	7. Formar na faculdade	1	0,12	2	0,25
	8. Fazer faculdade	1	0,12	1	0,12
SUBTOTAL		2	0,26	3	0,38
VIDA PESSOAL	9. Casar e ter uma família	2	0,26	1	0,12
SUBTOTAL		2	0,26	1	0,12
VIDA ACAD./ PROFIS./ PESSOAL	10. Depois da faculdade ter um emprego bem remunerado e viajar p/ outro país	-	-	1	0,12
SUBTOTAL				1	0,12
TOTAL		8	1,00	8	1,00

Na Tabela 5.4 estão apresentadas a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos da 7ª série com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que temem que aconteça em seu futuro. Os alunos fazem dez indicações que se referem às categorias: ‘Vida pessoal’; ‘Vida acadêmica’; ‘Vida profissional’; ‘Metas’ e ‘Outros’. Há um total de cinco ocorrências de alunos com desempenho aquém e sete de alunos com desempenho esperado.

As três primeiras verbalizações referem-se à categoria ‘vida pessoal’ e ocorrem uma vez cada. Na 1 os alunos com desempenho aquém indicam “ficar sozinho e ter que se virar”. Na 2, também os alunos com desempenho aquém fazem referência a “morrer”. E a 3 é verbalizada por alunos com desempenho esperado e se refere a “ter que depender sempre dos pais”. Há um total de três ocorrências nessa categoria, considerando os dois grupos.

As duas indicações que seguem se referem à categoria ‘vida acadêmica’. Ambas são relatos apenas de alunos com desempenho esperado. Na 4 há referência a temer “prestar vestibular várias vezes e não passar” e na 5 a “repetir muito a faculdade”. O total de ocorrências nessa categoria é dois.

As verbalizações 6 e 7 referem-se à categoria ‘vida profissional’. Na sexta, tanto alunos com desempenho aquém quanto com desempenho esperado indicam “demorar para encontrar emprego” com uma ocorrência cada. E na sétima, apenas alunos com desempenho esperado indicam “ficar desempregado” como algo que temem, com uma ocorrência. O total de ocorrências nessa categoria é três, considerando os dois grupos.

A verbalização 8 refere-se a categoria ‘metas’ e é uma referência apenas de aluno com desempenho esperado. Nessa o aluno indica temer que “aquilo que planejou não aconteça” com uma ocorrência.

As indicações 9 e 10 referem-se à categoria ‘outros’. Na nona, tanto alunos com desempenho aquém quanto esperado indicam que “não temem nada” com uma ocorrência para cada grupo. E na décima, apenas aluno com desempenho aquém refere que “não sabe dizer” com uma ocorrência. O total de ocorrências nessa categoria é três, considerando os dois grupos.

TABELA 5.4

**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS
DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO
ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE TEMEM QUE ACONTEÇA EM SEU FUTURO**

CATEG.	O QUE TEME QUE ACONTEÇA EM SEU FUTURO	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
VIDA PESSOAL	1. Ficar sozinho e ter que se virar	1	0,20	-	-
	2. Morrer	1	0,20	-	-
	3. Ter que depender sempre dos pais	-	-	1	0,14
SUBTOTAL		2	0,40	1	0,55
VIDA ACADÊM.	4. Prestar vestib. várias vezes e não passar	-	-	1	0,14
	5. Repetir muito a faculdade	-	-	1	0,14
SUBTOTAL		-	-	2	0,29
VIDA PROFIS.	6. Demorar p/ encontrar um emprego	1	0,20	1	0,14
	7. Ficar desempregado	-	-	1	0,14
SUBTOTAL		1	0,20	2	0,29
METAS	8. Aquilo que planejou não aconteça	-	-	1	0,14
SUBTOTAL		-	-	1	0,14
OUTROS	9. Não teme nada	1	0,20	1	0,14
	10. Não sabe dizer	1	0,20	-	-
SUBTOTAL		2	0,40	1	0,14
TOTAL		5	1,00	7	1,00

Na Tabela 5.5 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos da 7ª série com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que significa ter sucesso na vida.

Os alunos fazem 13 indicações que se referem às categorias: ‘Pessoal’; ‘Trabalho’; ‘Educação’ e ‘Relacionamento’. Há um total de 12 ocorrências de alunos com desempenho aquém e oito para alunos com desempenho esperado.

As oito indicações que seguem se referem à categoria ‘pessoal’. Na 1, os dois grupos indicam “conseguir o que querem e se dar bem na vida” com três ocorrências de alunos com desempenho aquém e uma ocorrência de alunos com desempenho esperado. Na 2 os dois grupos indicam, com uma ocorrência cada, “conseguir realizar os sonhos”. As verbalizações 3, 4 e 5 são indicadas duas vezes cada e apenas por alunos com desempenho aquém. Na terceira há referência a “ser feliz”, na quarta a “ter uma vida estável” e na quinta a “ter bens e dinheiro”. E as referências 6, 7 e 8 são indicações de alunos com desempenho esperado e ocorrem uma vez cada. Na sexta, os alunos referem “ter uma família e filhos”, na sétima “ter uma vida boa sem trabalhar muito” e na oitava “fazer o que gosta e não só o que os pais querem”. O total de ocorrência nessa categoria é 10 (0,83) para alunos com desempenho aquém e cinco (0,64) para alunos com desempenho esperado.

A verbalização 9, “trabalhar bastante”, refere-se a categoria ‘trabalho’ e é indicada com uma ocorrência por aluno com desempenho esperado.

As verbalizações 10, 11, 12, referem-se à categoria ‘educação’ e ocorrem uma vez cada. Na décima, alunos com desempenho aquém indicam “tirar boas notas e ser um excelente aluno” com uma ocorrência. A décima primeira refere-se a “ter estudo” e é indicada com uma ocorrência por alunos com desempenho aquém. E a décima segunda verbalização refere-se a “fazer faculdade” e é indicada por alunos com desempenho esperado também com uma ocorrência. O total de ocorrência é dois (0,17) para alunos com desempenho aquém e um (0,12) para alunos com desempenho esperado.

A verbalização 13 “ver que as pessoas pensam bem de você” refere-se à categoria ‘relacionamento’ e é indicada com uma ocorrência por aluno com desempenho esperado.

TABELA 5.5

**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS
DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO
ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE SIGNIFICA TER SUCESSO NA VIDA**

CATEG.	O QUE SIGNIFICA TER SUCESSO NA VIDA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
PESSOAL	1. Conseguir o que quer e se dar bem	3	0,24	1	0,12
	2. Conseguir realizar os sonhos	1	0,08	1	0,12
	3. Ser feliz	2	0,17	-	-
	4. Ter uma vida estável	2	0,17	-	-
	5. Ter bens e dinheiro	2	0,17	-	-
	6. Ter uma família e filhos	2	-	1	0,12
	7. Ter uma vida boa sem trabalhar muito	-	-	1	0,12
	8. Fazer o que gosta e não só o que os pais querem	-	-	1	0,12
		-	-	1	
SUBTOTAL		10	0,83	5	0,64
TRABAL.	9. Trabalhar bastante	-	-	1	0,12
SUBTOTAL		-	-	1	0,12
EDUCA- ÇÃO	10. Tirar notas boas, ser um excelente aluno	1	0,08	-	-
	11. Ter estudo	1	0,08	-	-
	12. Fazer faculdade	-	-	1	0,12
SUBTOTAL		2	0,17	1	0,12
RELACIO- NAMENTO	13. Ver que as pessoas pensam bem de vc	-	-	1	0,12
SUBTOTAL		-	-	1	0,12
TOTAL		12	1,00	8	1,00

Na Tabela 5.6 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por alunos da 7ª série com desempenho escolar aquém e alunos com desempenho escolar esperado sobre o que significa não ter sucesso na vida. Os alunos fazem 14 indicações que se referem às categorias: ‘Pessoal’; ‘Trabalho’; ‘Educação’ e ‘relacionamento’. Há um total de seis ocorrências de alunos com desempenho aquém e oito de alunos com desempenho esperado.

As oito verbalizações que seguem se referem à categoria ‘pessoal’ e ocorrem uma vez cada. As verbalizações número 1, 2, 3 e 4 são indicadas por alunos com desempenho aquém. Na primeira há referência a “fracassar naquilo que faz e ter que refazer”, na segunda a “fazer aquilo que não gosta”, na terceira a “fazer as coisas por fazer” e na quarta a “não ser feliz” como indicações que significam não ter sucesso na vida. As verbalizações 5, 6, 7 e 8 são indicações de alunos com desempenho esperado que indicam “não ter vontade de fazer nada”; “não ter família, não casar e não ter filhos”; “não conseguir realizar o que quer” e “usar drogas” respectivamente. O total de ocorrências nessa categoria é quatro nos dois grupos.

As verbalizações 9 e 10 referem-se à categoria ‘trabalho’ e ocorrem uma vez cada. Na nona os alunos com desempenho aquém indicam “se dar mal e não ter um bom emprego” e na décima os alunos com desempenho esperado indicam “trabalhar muito e receber um baixo salário”.

A verbalização 11 “ir mal nas provas e ser reprovado” se refere a categoria ‘educação’ e é indicada com uma ocorrência por alunos com desempenho aquém.

As verbalizações 12, 13 e 14 referem-se à categoria ‘relacionamento’ e são indicadas com uma ocorrência cada por alunos com desempenho esperado. Na 12 há referência a “pensarem mal de você”, na 13 a “todo momento brigar com alguém” e na 14 a “precisar de ajuda para progredir”.

TABELA 5.6

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR ALUNOS DA 7ª SÉRIE COM DESEMPENHO ESCOLAR AQUÉM E ALUNOS COM DESEMPENHO ESCOLAR ESPERADO SOBRE O QUE SIGNIFICA NÃO TER SUCESSO NA VIDA

CATEG.	O QUE SIGNIFICA NÃO TER SUCESSO NA VIDA	DESEMP. AQUÉM (N=5)		DESEMP. ESPERADO (N=5)	
		OCOR.	PROP.	OCOR.	PROP.
PESSOAL	1. Fracassar naquilo q. faz e ter q. refazer	1	0,17	-	-
	2. Fazer aquilo que não gosta	1	0,17	-	-
	3. Fazer as coisas por fazer	1	0,17	-	-
	4. Não ser feliz	1	0,17	-	-
	5. Não ter vontade de fazer nada	-	-	1	0,13
	6. Não ter família, não casar, não ter filhos	-	-	1	0,13
	7. Não conseguir realizar o que quer	-	-	1	0,13
	8. Usar drogas	-	-	1	0,13
	SUBTOTAL		4	0,66	4
TRABAL.	9. Se dar mal e não ter um bom emprego	1	0,17	-	-
	10. Trab. mto e receber um baixo salário			1	0,13
SUBTOTAL		1	0,17	1	0,13
EDUCA- ÇÃO	11. Ir mal nas provas e ser reprovado	1	0,17	-	-
SUBTOTAL		1	0,17	-	-
RELACIO- NAMENTO	12. Pensarem mal de você	-	-	1	0,13
	13. Todo momento brigar com alguém	-	-	1	0,13
	14. Precisar de ajuda para progredir	-	-	1	0,13
SUBTOTAL		-	-	3	0,36
TOTAL		6	1,00	8	1,00

5.2 Os alunos (‘NA’ e ‘A’) reproduzem aquilo que é esperado deles pela escola, família e sociedade e atribuem a causas pessoais o sucesso ou fracasso nas projeções futuras

A partir dos dados observados na Tabela 5.1, é possível considerar que os alunos com desempenho esperado apresentam praticamente o dobro de ocorrências quando comparados aos alunos com desempenho aquém ao verbalizarem o que precisam fazer para concluir o Ensino Médio e Fundamental. Logo, é possível verificar que os alunos com desempenho esperado identificam com maior ocorrência os comportamentos tidos como de um ‘bom’ aluno, ou mesmo de um aluno que ‘cumpre’ com os comportamentos esperados e convencionados pela escola (Estudar, esforçar-se, prestar atenção à aula, fazer as tarefas, não conversar em aula, acreditar na capacidade). Até que ponto esses alunos estão reproduzindo em seus relatos a ‘mensagem’ da escola? Por que os alunos com desempenho esperado reproduzem mais a ‘mensagem da escola? É possível considerar que talvez seja porque o seu ‘bom desempenho’ esteja sendo relacionado com aquilo que eles relatam: estudar, esforçar-se, prestar atenção, fazer as tarefas, entre outros. Ora, se os professores e os pais indicam que é necessário estudar, prestar atenção para ir bem na escola e, de fato, para esses alunos é isso que ocorre, então eles reproduzem a ‘mensagem’ da escola, plenamente, convencidos de que é isto que eles fazem que os torna ‘bons alunos’ e, de certa forma eles devem valorizar esses comportamentos, ainda que essa definição do que é ser ‘bom aluno’ careça de revisão.

Possivelmente, criar um ambiente em sala de aula que possibilite ao aluno aprender outros comportamentos que possam ir além dos indicados por esses (prestar atenção, não conversar, entre outros), e que promovam a crítica, a criatividade, a flexibilidade para mudar e, principalmente, o comportamento de fazer perguntas (Postman e Weingartner, 1974), parece ser algo importante a ser considerado e valorizado nas práticas pedagógicas dos professores. De acordo com Postman e Weingartner, “quando o professor assume novas funções e manifesta diferentes comportamentos, os seus estudantes fazem o mesmo”. (1974, p.56). Ao assumir novas funções o professor poderá estar atuando como facilitador para que os alunos desenvolvam, efetivamente, comportamentos de ‘bons aprendizes’. Nesse sentido, Postman e Weingartner (1974) indicam o ‘método de inquérito’ no ensino e na aprendizagem como um ‘caminho’ para reformar a estrutura da aula e auxiliar os alunos a aumentarem as suas competências como aprendizes.

É possível considerar também na Tabela 5.1, que os alunos, de modo geral, atribuem a si próprio a responsabilidade pelo êxito escolar tanto no Ensino Fundamental quanto Médio, na medida em que ‘assumem’ por meio dos comportamentos indicados: ‘prestar atenção’, fazer todas as tarefas, estudar, não conversar em aula, esforçar-se, acreditar na capacidade, entre outros, o sucesso ou o fracasso de seu desempenho na escola. Martini e Borucchovitch (2002) apresentam os resultados de um estudo sobre as atribuições de causalidade de alunos brasileiros do Ensino Fundamental, quando colocados diante de situações hipotéticas de sucesso e fracasso escolar nas disciplinas português e matemática. Os resultados obtidos revelam que, nas histórias de sucesso, a categoria mais freqüentemente atribuída foi o ‘prestar atenção’ e a segunda foi o ‘esforço’. Outras categorias de respostas como: capacidade, ‘facilidade da tarefa’ e ‘não sei’ foram observadas, porém em menor proporção. Já nas histórias de fracasso escolar, a categoria de resposta mais freqüente foi ‘não prestar atenção’ e ‘falta de esforço’ a segunda categoria de resposta mais freqüente. Outras categorias como: ‘falta de capacidade’, ‘dificuldade da tarefa’, ‘falta de ajuda do professor’, ‘brincadeira dos colegas’ e ‘não sei’ foram indicadas com menor freqüência. As autoras comentam que ao compararem esse estudo com estudos de outros países foi possível observar uma tendência a considerar como internas as causas responsáveis pelo mau desempenho acadêmico. Além disso, é possível verificar também uma propensão das crianças brasileiras a ‘assumirem’ o sucesso e fracasso escolar, na medida em que atribuem sobretudo a causas internas relacionadas à motivação, ao esforço, à capacidade e à atenção dos alunos.

É possível considerar que em todas as verbalizações os alunos atribuem a seus próprios comportamentos a ‘responsabilidade’ em concluir a escola. De acordo com Silva e Sá (1997), os alunos, de modo geral, desenvolvem crenças sobre si próprios como alunos e, principalmente, sobre suas próprias capacidades. A percepção de que são ‘bons’ ou ‘maus’ estudantes, ou que têm maior ou menor capacidade para realizar determinada atividade acadêmica, provavelmente poderá influenciar no envolvimento e na persistência do aluno para realizar essa atividade. É possível considerar também que as ações do professor podem influenciar a percepção que o aluno tem sobre sua própria capacidade. Estudos como de Jesus & Gama (1991) sobre as expectativas do professor em relação ao desempenho do aluno, demonstraram que os alunos a respeito dos quais os professores têm baixas expectativas, recebem menos atenção, menos oportunidades de aprender, demandas por melhor desempenho e maior esforço, menos elogios por bom desempenho, mais críticas por respostas incorretas, menos afeto, comunicação e consideração positiva. De acordo com Kubo e Botomé (2001), o que um professor faz têm grandes influências sobre a aprendizagem dos

alunos e, conseqüentemente, sobre seus desempenhos. Bzuneck (2002) comenta que há momentos em que o progresso real de uma tarefa para outra pode não ser percebido pelo aluno e, nesse caso, cabe ao professor mostrar esse progresso ao aluno por meio de *feedback* positivo contingente.

Nos dados verificados na Tabela 5.2, é possível observar que praticamente todas as verbalizações dos alunos indicam que estar na escola contribui para o futuro. Reconhecer que a escola contribui para o futuro pode ser um indicador de uma relação positiva com essa, mas pode, também, ser um indicador de que o aluno verbaliza e reproduz aquilo que é esperado dele pela própria escola, família e sociedade, sem a devida reflexão e crítica. Isso pode ser melhor evidenciado no relato dos alunos com desempenho aquém, os quais indicam: “Estar na escola contribui, mas não sabem dizer em quê”. É possível considerar que há uma ‘mensagem’ da escola e da própria sociedade que é reproduzida pelos alunos e que convencionou que estar na escola representa melhores possibilidades pessoais e profissionais. Abramowicz (1995) demonstra que para muitas famílias a instrução significa a possibilidade de uma condição de vida melhor. A autora afirma...“A escola é vista pelas crianças como um dever de que gostam, uma das exigências de ser e estar criança nesta sociedade. A maioria delas vai à escola ‘para ser gente’, ‘poder trabalhar’, ‘porque gosta’, ‘porque precisa’. Não ir à escola é não pertencer ao mundo urbano com seus infinitos códigos, principalmente os escritos. Não ir à escola é quase não ser gente” (p.72).

É possível perceber, também, esse mesmo significado (um poder atribuído à escola que parece mágico) nos relatos dos alunos com desempenho aquém e esperado, mesmo considerando a condição socioeconômica diferenciada das crianças do estudo de Abramowicz. Exemplos disso são os relatos da Tabela 5.2: “quem não está na escola não consegue fazer nada”; “tudo fica mais difícil para quem não tem estudo”; “para ser respeitado no futuro”; “para ser alguém”; “para fazer algo melhor”, entre outros.

Essas verbalizações demonstram a importância do papel da escola na sociedade e as contradições de um discurso democrático e um funcionamento, por vezes, excludente. De acordo com Botomé (1997, p.4)... “A educação, especialmente a conduta dos que a realizam, não é apenas parte da solução dos problemas do país. Ela é também parte do problema que precisa ser resolvido. Quando menos porque ela pode estar deixando de realizar muito do que é sua responsabilidade”. Então, para que estar na escola realmente contribua para o futuro do aluno, é necessário que esse aprenda a transformar conhecimentos em comportamentos necessários para resolver as situações-problema com as quais se defrontará em sua vida. (Kubo e Botomé, 2001). Promover isso é, provavelmente, um papel a ser atribuído à escola.

Na Tabela 5.3, onde os alunos verbalizam o que mais gostariam de realizar em seu futuro, é possível verificar uma equivalência no total de ocorrências dos alunos com desempenho aquém e alunos com desempenho esperado. É possível notar também, que há uma concentração de ocorrências para a categoria ‘Vida profissional’. Logo, essa concentração indica uma preocupação maior dos alunos com a profissão e mais especificamente com o ‘trabalho’. Nesse sentido, as verbalizações referentes à vida profissional demonstram a expectativa do acesso ao conforto e a estabilidade. O trabalho parece ser a condição para isso. Os alunos demonstram, de uma forma geral, em seus relatos um desejo de ter um trabalho que garanta as condições para viver bem: “ter um emprego para se manter”; “conseguir um trabalho para viver bem”; “depois da faculdade, ter um emprego bem remunerado e viajar para outro país”. Sarriera (2001) ao estudar sobre a formação da identidade ocupacional em adolescentes descobriu que os jovens têm expectativas de um futuro feliz e de certo modo associam ao trabalho a realização dessa felicidade. O autor ressalta que a inserção laboral significa o “passe de mágica” para esse futuro que possibilitará um emprego estável, uma boa qualidade de vida, um futuro feliz para si e seus familiares. E, provavelmente, associam a vida profissional à realização da identidade pessoal e ocupacional.

A partir dos dados da Tabela 5.3, é possível verificar uma diferença ‘sutil’ observada em duas indicações no que se refere ao significado da verbalização. Na categoria ‘Vida profissional’, enquanto os alunos com desempenho aquém indicam “Ter um bom emprego para se manter”, os alunos com desempenho esperado indicam “Conseguir um trabalho para viver bem”. A primeira verbalização parece indicar algo mais ‘emergencial’ e ‘necessário’ para a vida. Já na segunda verbalização, é possível observar algo que vai além da necessidade por si só, e remete ao trabalho como condição para uma vida melhor. Nessa verbalização o aluno parece ser o ‘sujeito’ dessa relação homem-trabalho. É possível inferir que alunos com desempenho esperado mostram maior autonomia e controle sobre o que acontecerá no futuro e sobre aquilo que pretendem.

De acordo com as indicações da Tabela 5.4, há uma concentração de verbalizações que se referem à ‘Vida pessoal’ e ‘Vida profissional’ e uma equivalência na quantidade de ocorrências entre essas categorias. As verbalizações do que temem em relação ao futuro, envolvem desde situações vitais até um planejamento de vida (metas). É possível observar que os relatos dos alunos com desempenho aquém parecem ser mais significativos no sentido dos ‘prejuízos’ que essa situação temida representaria na vida do aluno. Exemplos disso são os relatos referentes à categoria ‘Vida pessoal’, em que os alunos com desempenho aquém

referem: “Ficar sozinho e ter que se virar”; “Morrer” e os alunos com desempenho esperado referem “Ter que depender dos pais”.

A partir dos relatos em relação à ‘Vida profissional’, é possível considerar o valor atribuído a essa, na medida em que o fracasso na conquista de um emprego é algo temido pelos alunos. Exemplos disso são: “Demorar para encontrar emprego” e “Ficar desempregado”. Sarriera (1998) constatou que jovens que vinham de uma história de fracasso escolar, repetiam a situação de fracasso na procura de emprego e apresentavam elevada passividade em relação aos objetivos e metas vitais. É provável que o insucesso continuado não forneça informações sobre o que o aluno deve fazer estrategicamente para ser bem sucedido. Ao contrário, pode convencê-lo de que nada pode fazer para alterar seu destino escolar. Logo, poderá não ter controle sobre seu desempenho escolar e por extensão às demais situações relacionadas a sua vida. E assim, aquilo, que no presente, pode ser um temor poderá se transformar numa condição no futuro.

Nos dados observados nas Tabelas 5.5 e 5.6, há praticamente uma equivalência no total de itens indicados que se referem a ter sucesso e não ter sucesso. Na maioria das verbalizações pode ser verificada a oposição dos itens indicados em uma e outra tabela. Alguns exemplos disso podem ser evidenciados na categoria com maior ocorrência que é a ‘Pessoal’: “conseguir as coisas que quer e se dar bem” e “fracassar naquilo que faz e ter que refazer”; “conseguir realizar os sonhos” e “não conseguir realizar o que quer”; “ser feliz” e “não ser feliz”; “ter uma família e filhos” e “não ter família, não casar e não ter filhos”. É possível observar que na Tabela 5.5, que se refere ao que significa ter sucesso, os dois grupos indicam com maior ocorrência a categoria ‘Pessoal’. No grupo de alunos com desempenho aquém, de um total de 12 ocorrências, dez delas são para essa categoria e, no grupo com desempenho esperado, de um total de oito ocorrências, cinco, são para categoria ‘Pessoal’. Da mesma forma, na Tabela 5.6 que se refere a não ter sucesso a categoria ‘Pessoal’ é indicada com maior ocorrência. De um total de seis ocorrências de alunos com desempenho aquém, quatro pertencem a essa categoria e, no grupo dos alunos com desempenho esperado, de um total de oito ocorrências, quatro são para a categoria ‘Pessoal’. Logo, tanto alunos com desempenho aquém quanto esperado atribuem o sucesso e o insucesso na vida a aspectos da vida pessoal. É possível perceber nas verbalizações que ser bem sucedido é ter, principalmente, a perspectiva do ‘ter’ (uma família, uma vida estável, bens e dinheiro) e do ‘ser’ (feliz, respeitado). Em um estudo sobre formação da identidade ocupacional, realizado com adolescentes de uma escola de periferia, Sarriera (2001) comenta que os jovens, de modo geral, apresentam elevadas expectativas em relação ao futuro e relacionam seus projetos

futuros, em grande parte, a aquisições materiais. O autor exemplifica isso por meio de relatos tais como: “ter uma bela casa para melhor criar os filhos e uma vida melhor e, ter tudo que a vida tem de bom”. Mesmo que seja considerada a realidade socioeconômica diferenciada desses jovens, desse estudo, é possível verificar uma similaridade com os relatos dos alunos com desempenho aquém e esperado, observados nas Tabelas 5.5 e 5.6. Aspectos tais como: ter bens, ter uma família, ter um emprego e ser feliz, sugerem expectativas de uma melhor condição de vida e de um futuro feliz para esses alunos. Em oposição, o fracasso de certa forma pressupõe a renúncia a tudo isso.

A percepção que o aluno tem de seu desempenho (de sucesso ou fracasso) na escola poderá interferir nas prospecções que esse fará em relação ao futuro. Sarriera (1998) enfatiza que jovens com história de fracasso escolar repetem a situação de fracasso na procura de emprego e apresentam elevada passividade existencial (falta de objetivos e metas vitais) e nesse sentido é possível sugerir que pode ser estabelecido um ‘circulo vicioso’ (fracasso na escola e conseqüente fracasso na vida). Ao experimentar muitas situações de insucesso, o aluno poderá perceber que qualquer ação é inútil e, poderá aprender que não tem controle sobre os elementos de sua vida os quais poderão trazer satisfações e sustento. Desse modo, é possível inferir que a condição de fracasso na escola poderá reduzir as prospecções que o aluno faz em relação ao futuro. E, embora freqüentemente seja atribuída ao aluno a ‘responsabilidade’ pelo fracasso, é muito provável que o que fracassou foi o ensino (Skinner, 1972).

De acordo com os dados observados sobre as percepções e expectativas dos alunos ‘A’ e ‘NA’ sobre o futuro profissional, é possível destacar que os alunos ‘A’ reproduzem mais a ‘mensagem’ da escola do que os alunos ‘NA’. Comportamentos ‘esperados’ pela escola tais como: estudar, prestar atenção à aula, fazer as tarefas, entre outros são os comportamentos que caracterizam o grupo ‘A’. Muito provavelmente, eles reproduzem a ‘mensagem’ da escola e acreditam que é isto que eles fazem que os tornam ‘bons’ alunos.

Os alunos, de modo geral, atribuem a seus próprios comportamentos a ‘responsabilidade’ em concluir a escola e indicam, por meio das verbalizações com referência ao futuro, uma preocupação com a profissão e, mais especificamente, com o trabalho. Essa preocupação pode significar a expectativa do acesso ao conforto e à estabilidade. O trabalho parece ser a condição para isso.

DESEMPENHO ESCOLAR: ENTRE O SUCESSO E O FRACASSO, ENTRE A AUTONOMIA E A DEPENDÊNCIA, ENTRE A SATISFAÇÃO EM APRENDER E A FRUSTRAÇÃO COM A ESCOLA

Quem nunca vivenciou uma situação em que, embora, tenha se empenhado no processo de aprender algo não obteve êxito imediato, seja porque o que foi ensinado estava além das possibilidades de aprender, naquele momento, seja porque quem tentou ensinar não vislumbrou formas de fazê-lo de modo a propiciar êxitos mínimos? Talvez não se trate de buscar culpados ou de deslocar a culpa de um pólo a outro, mas de reconhecer que o processo de ‘aprender’ e ‘ensinar’ é um fenômeno complexo que não comporta causas únicas e invariáveis. De acordo com Sidman (1995), é comum, no processo de ensinar e aprender, exigir maiores competências dos alunos, sem que se considere que é necessário aumentar também as competências dos professores para ensinar. Dessa maneira, quando ocorre fracasso, não somente os alunos podem ser prejudicados, mas também os professores que se deparam com tais resultados. Nesse sentido, todos fracassam: os que ensinam, os que são ensinados e todos os demais integrantes da sociedade. Fracassam não só nas tarefas de possibilitar ao aluno uma oportunidade de seguir na escola e com ela manter uma boa relação, mas de inserir esse aluno futuramente no mercado de trabalho. E, muito, provavelmente, essa é uma das ações educativas mais importantes da escola: Educar para o futuro.

Os alunos com desempenho aquém do esperado ao fracassarem, demonstram uma redução no controle sobre seus desempenhos (alunos ‘A’ têm maior controle sobre as causas do sucesso e fracasso, quando comparados com os alunos ‘NA’) e essa incontrabilidade sobre o desempenho, provavelmente, produzirá alterações na auto-imagem e na segurança desses. Essas alterações, por sua vez, podem prejudicar o desenvolvimento de um comportamento mais ativo e de maior autonomia diante de situações com as quais esses alunos se defrontarão. Da mesma forma, podem prejudicar as possíveis projeções ao futuro na medida em que as experiências de sucesso e fracasso na escola e o ‘julgamento’ feito por esses alunos dessas experiências interferem na percepção da própria capacidade e no esforço para realizar, não só as atividades escolares, mas as demais atividades que se apresentam na vida. De modo geral, as pesquisas indicam que o bom desempenho acadêmico ou o sucesso está associado a atribuições de capacidade e esforço, enquanto que o baixo desempenho escolar ou o fracasso, possivelmente, está relacionado às atribuições de falta de capacidade. Uma causa considerada incontrolável (Boruchovitch, 2002).

As experiências de sucesso-fracasso na escola podem interferir nas expectativas do aluno sobre a própria capacidade para realizar uma tarefa (Bzuneck, 2002). Isso pode ser observado no que se refere às expectativas dos alunos sobre o desempenho na escola (Tabelas 4.4, 4.5 e 4.6, que se referem àquilo que o aluno imagina, quer e teme que aconteça na escola). Enquanto as expectativas dos alunos com desempenho aquém são, notavelmente, ‘passar de ano’ na escola, as dos alunos com desempenho esperado, embora se refiram também a ‘passar de ano’, indicam aspectos que vão além do ambiente escolar e incluem situações da vida em geral. Por exemplo: as relações sociais (fazer mais amizades), as projeções futuras (ir para o nível universitário) e a vida (ser feliz).

A percepção que o aluno tem sobre seu desempenho (sucesso ou fracasso) escolar interfere nas prospecções que esse fará em relação ao futuro. E, mesmo que os alunos ‘NA’ façam tantas referências ao futuro quanto os alunos ‘A’ (Tabela 5.3) há que considerar nessas verbalizações a reprodução daquilo que é esperado pela escola, família e sociedade. Sarriera (1998) enfatiza que jovens com história de fracasso escolar repetem a situação de fracasso na procura de emprego e apresentam elevada passividade existencial (falta de objetivos e metas vitais) e, nesse sentido, é possível sugerir que pode ser estabelecido um ‘circulo vicioso’ (fracasso na escola e conseqüente fracasso na vida). Possivelmente, ao experimentar muitas situações de insucesso o aluno poderá perceber que qualquer ação é inútil e, poderá aprender que não tem controle sobre os elementos de sua vida, os quais poderão trazer satisfações e sustento. Desse modo, é possível inferir que a condição de fracasso na escola poderá reduzir as prospecções do aluno em relação ao futuro. E, embora, freqüentemente seja atribuída ao aluno a ‘responsabilidade’ pelo fracasso, é muito provável que o que fracassou foi o ensino (Skinner, 1972).

A condição de fracasso na escola, independente do contexto público ou privado, pode se estender para outras situações de vida. Possivelmente há nas práticas pedagógicas, técnicas e procedimentos valorativos que, de forma implícita ou explícita, tendem a conceber o desempenho escolar aquém do esperado como o ‘fracasso’ unicamente do aluno ante às demandas escolares. Os alunos, de maneira geral, ‘assumem’ essa ‘responsabilidade’ e atribuem a si próprio o sucesso ou fracasso na escola, conforme demonstrado no Capítulo 4. É possível observar, por meio das verbalizações, na Tabela 4.7 que os alunos atribuem a ‘estudar em casa’, a ‘prestar atenção às aulas’, a ‘fazer as tarefas’ e ‘simplesmente querer ir bem’, entre outros, o sucesso na escola. Do mesmo modo, na Tabela 4.9 os alunos atribuem à ‘falta de estudo’, à ‘falta de empenho’, a ‘não levar a escola a sério’, a ‘não fazer as tarefas’, entre outros, o fracasso na escola. Logo, tanto em situações de sucesso como de fracasso

escolar os alunos atribuem a si próprio, ou seja à própria ‘capacidade’ ou ‘esforço’ o êxito ou não na escola. Esse comportamento dos alunos pode ser uma reprodução de um discurso comum tanto no meio acadêmico como social e resultado de uma análise centrada no fracasso do aluno. É provável que essa análise, individualista e culpabilizadora, tenha como decorrência a redução do interesse e o afastamento do aluno do processo de aprender. Essas decorrências são sérias para a vida desses alunos, pois podem interferir nas escolhas e projeções futuras que esses venham a fazer. A partir do momento que há juízo de valor, é possível observar a produção de impotência e desamparo, os quais tendem a ser progressivos e incapacitantes. Os alunos, quando ficam à mercê do julgamento alheio, não aprendem a avaliar seu próprio desempenho; não aprendem a corrigir comportamentos inadequados nem a manter e a aperfeiçoar aqueles que são adequados.

Na organização educativa há resultados esperados e que seguem ‘altos padrões’. Sidman (1995) enfatiza que os ‘padrões mais altos significam ‘notas mais altas’ e são os alunos que devem atingi-las. De certa forma os alunos ‘assumem’ esse ‘compromisso’ sem a devida reflexão e crítica. A expectativa por conquistar esses padrões ‘convencionados’ pode ser observada por meio de alguns relatos na Tabela 4.4, tais como: “continuar bem e estudando para não pegar recuperação”, “não pegar provas”, “esforçar-se para passar de ano tranquilo”, “estudar mais”, “parar de conversar para melhorar o desempenho”, entre outros. Ocorre que, pouco (ou nada) é planejado e até mesmo dito aos alunos sobre ‘como’ e ‘o que’ será feito (pela escola e professores) para que venham atingir esses critérios de desempenho. “Cada sucesso do aluno é um sucesso do professor, cada fracasso do aluno é também um fracasso do professor. Bons professores sabem disso e cada nota de reprovação que eles têm de dar os arrasa”. (Sidman, 1995,p.123). Ao referir a palavra desempenho é possível associá-la a *performance* para realizar algo. No caso do desempenho escolar, a uma *performance* para cumprir as ‘tarefas’ e as ‘exigências’ escolares. Possivelmente, a expectativa é de que esse desempenho seja com êxito. Logo, a esse desempenho é muitas vezes atribuído um valor: excelente, bom, médio, regular, entre outros. De acordo com Sidman (1995, p.122), os alunos “simplesmente deverão ser testados e, ou atingirão níveis mais altos de competência ou não serão promovidos”. O autor chama a isso de educação por meio da coerção: “Aprendam, ou...”. A atribuição do fracasso ao aluno (quem é ensinado) é por vezes ‘familiar’, ainda que nem sempre verdadeira. É comum atribuir o fracasso à ‘preguiça’, ao ‘despreparo’, aos ‘problemas familiares’, às ‘condições de vida’ entre outras causas. É possível observar atribuições como essas nos relatos dos alunos (NA e A) sobre o que acham dos colegas que repetiram o ano na escola (Tabela 4.8): “Não se esforçaram para melhorar e passar de ano por

preguiça e de propósito”, “São colegas normais porém não fazem nada”, “Eles têm potencial para não repetir mas não querem” entre outros. Possivelmente, é menos comum a avaliação pelo professor e pela escola da pertinência e da adequação do que será ensinado aos alunos (o que está sendo ensinado pode exigir conhecimentos prévios que o aluno pode não possuir). Na Tabela 4.5 a verbalização de um aluno com desempenho aquém sobre o que quer que aconteça na escola pode ser um exemplo disso: “Que as matérias fiquem mais fáceis para compreensão”. Desse modo, mesmo que alguns casos de fracasso estejam além do controle do professor (por exemplo: ‘A morte de um familiar’, Tabela 4.10) é importante considerar que a forma pela qual o professor ensina pode não ser a melhor ou a mais adequada àqueles alunos. Parece importante que o professor possa estar ‘atento’ ao que se passa em sala de aula com os alunos e criar condições favoráveis para que esses possam aprender. É possível considerar, também, que é função do professor auxiliar o aluno para que esse estabeleça uma relação melhor com a realidade, com a qual se defrontará, diferente dessa que apresenta, até então, sem o auxílio de alguém (Kubo e Botomé, 2001). De acordo com Sidman (1995, p.122) “Somente se os professores puderem combinar altas expectativas com altos níveis de competência para ensinar, os alunos poderão descobrir como atingir as expectativas”. E, possivelmente, relatos tais como vir à escola para “ser alguém na vida e para o futuro”, “para ter uma profissão”, “para conseguir aquilo que quer”, entre outros, possam ir além da possível ‘reprodução’ daquilo que os alunos ouvem na própria escola e fora dela. Quando os alunos apenas reproduzem o que ouvem no ambiente acadêmico, no máximo se instruem, mas não chegam a produzir mudanças no comportamento (Kubo e Botomé, 2001). Outra possível decorrência é não identificar a importância e o sentido do que estão fazendo.

Não identificar o sentido das atividades que realiza na escola pode levar os alunos a desistirem dessa. A desistência desses alunos não aparece de forma explícita (no abandono da escola), mas é possível observá-la por meio dos relatos que se referem a “não prestar atenção na explicação do professor”, “levar as atividades escolares na brincadeira”, “não estudar”, “não fazer as tarefas”, “ficar pensando em coisas que não fazem parte da escola”, entre outros (Tabelas 4.9 e 4.10). Para Sidman (1995) “Se queremos diminuir a desistência da escola e aumentar a participação, um primeiro passo útil seria uma análise comportamental. Desistir é afinal de contas, comportamento e uma maneira de torná-lo mais ou menos provável é arranjar conseqüências apropriadas”. O autor sugere que sejam examinadas as interações entre alunos e professores, alunos e administradores, alunos e outros alunos e ainda que sejam identificados e eliminados os elementos coercitivos que tornam a fuga destas interações reforçadoras.

Os alunos, de modo geral, demonstram em suas verbalizações que há uma preocupação em corresponder ao esperado e, assim, fugir das notas baixas, reclamações dos pais e professores. Os alunos, que aprendem a agir sob controle coercitivo, seja dos pais ou professores, poderão executar as atividades simplesmente para se livrarem do que pode acontecer caso não as realizem. Ao agir assim, os alunos se afastam da possibilidade de que o próprio processo de ‘aprender’ seja o reforço dos comportamentos que o produzem. Muito provavelmente, esses alunos tenderão a agir socialmente nessas mesmas condições de controle coercitivo. Isso poderá acarretar um problema sério em outras situações com as quais esses alunos se defrontarão na vida. Por outro lado, se esses alunos aprenderem a se sentirem recompensados pelas próprias aprendizagens que foram adquiridas por meio de suas ações, é possível que se sintam motivados para as atividades escolares. Para Sidman (1995) em situação de ensino formal, é preciso fazer com que a própria aprendizagem do aluno seja reforçadora por si mesma. Com a percepção do comportamento recompensado, os alunos tendem a se comportar dessa forma.

Provavelmente é na relação professor-aluno que se estabelecem os ‘acordos’ entre ambos: o que é permitido e o que não é. É nessa relação que o professor explicita que determinados comportamentos serão valorizados e recompensados. Aquilo que o professor faz, seus gestos, olhar (de aprovação e reprovação), tom de voz, pode afetar a auto-percepção de capacidade individual dos alunos. A percepção da própria capacidade provavelmente está relacionada às experiências de sucesso e fracasso e, principalmente, ao ‘julgamento feito pelos alunos dessas experiências. Logo, a percepção de que “são bons” ou “maus” estudantes, ou que têm maior ou menor capacidade para realizar determinada atividade acadêmica, provavelmente, poderá influenciar no envolvimento e na persistência dos alunos para realizarem essa atividade.

A partir dos dados, é possível considerar uma modificação na percepção da escola durante a trajetória escolar desses alunos: de uma aprovação e satisfação inicial pela escolha da escola (Tabela 3.3) a uma redução de indicações de alunos que querem permanecer nela (Tabela 3.6). A relação positiva ou negativa que os alunos estabelecem com a escola poderá influenciar o processo de aprender. Logo, é importante que a escola como espaço educativo possa promover cada vez mais situações compatíveis com a motivação para aprender e para o bom desempenho escolar. Para Skinner (1975), a educação pode libertar o aluno modificando as práticas que adota. Pode também reduzir as práticas aversivas e programar contingências positivas. “Uma ‘educação liberal’ liberta o aluno ao permitir que siga os seus estudos sob um mínimo de controle das conseqüências

práticas. Todos estes objetivos podem ser alcançados com a ajuda de uma poderosa tecnologia do ensino” (Skinner, 1975,p.162-163.) .)

É possível verificar, por meio desse estudo, que o ambiente escolar por vezes é percebido como aversivo pelos alunos (com desempenho aquém e esperado). Foi possível observar também que esses alunos atribuem importância às relações que estabelecem no ambiente escolar de modo que as relações de amizade são indicadas como aquilo de que os alunos mais gostam na escola. Dado a importância que os alunos atribuem às relações interpessoais no ambiente escolar, muito provavelmente, essas relações são tidas como positivas e funcionam como suporte social aos alunos. Esse suporte social, poderá garantir a motivação do aluno para vir à escola, mas talvez não garanta sua motivação para lidar com situações de sala de aula (atividades desenvolvidas em sala de aula).

Essas relações indicadas como o que os alunos mais gostam, nem sempre são previstas no planejamento da escola. Por outro lado, aquilo que os alunos percebem como aversivo no ambiente escolar parece estar nos procedimentos adotados pela própria escola. Logo, estabelecer relações de amizade no ambiente escolar poderá contribuir para que esse ambiente seja percebido pelos alunos como mais agradável e menos aversivo. E à escola, muito provavelmente, cabe considerar em seu planejamento essas relações, pois elas poderão interferir nas percepções que os alunos têm da própria escola. Assim, a percepção das relações como amistosas por esses, poderá promover maior satisfação no ambiente escolar e melhores condições emocionais para que os alunos lidem com situações que irão se defrontar nesse ambiente.

Os alunos, de modo geral, verbalizam aspectos positivos em relação à escola e parecem estar reproduzindo nessas verbalizações um discurso ‘pronto’ e ‘recorrente’ não só no ambiente acadêmico mas fora dele, ou seja, aquilo que é já está ‘convencionado’ e por isso ‘esperado’ socialmente. Ao reproduzirem aquilo que é esperado, muito provavelmente, o fazem sem a devida reflexão e crítica. A decorrência desse comportamento pouco crítico e reflexivo é a ‘perda’ da oportunidade de aprender formas mais eficientes de lidar com as situações que se apresentam. É possível sugerir que se os alunos fizessem mais considerações críticas sobre o que realmente sentem e percebem em relação à escola essa pudesse rever algumas das práticas adotadas (por vezes, aversivas) que afastam o aluno do processo de aprender e fazem do ambiente escolar um local pouco agradável.

O comportamento de ‘reproduzir’ (o que ouviram ou leram) evidencia uma autonomia reduzida desses alunos e uma passividade diante de um modelo aprendido que é

o de valorizar a escola. Além desse modelo aprendido de valorizar a escola há também um modelo aprendido pelos alunos ‘A’ e ‘NA’ de valorização de comportamentos que caracterizam um ‘bom aluno’. São eles: prestar atenção, não conversar em aula, fazer as tarefas, não brincar em aula, respeitar o professor. Nenhum dos alunos verbalizou criticar, criar, transformar, mudar, entre outros comportamentos que vão além da ‘absorção’ e ‘reprodução’ desse ‘modelo aprendido’. É possível inferir que esses comportamentos não sejam estimulados, nem tão pouco ensinados na escola. O que esses alunos aprendem a fazer é a mensagem da aula (Postman e Weingartner, 1974). A escola como organização socio-cultural é pautada por valores e nela há comportamentos ‘convencionados’ e ‘esperados’. Ao estabelecer o que é ser um ‘bom’ e um ‘mau aluno’ está implicado o resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos, no que se refere à avaliação de seu desempenho, o que por vezes se expressa pela aprovação ou reprovação desse pela escola.

‘Passar de ano’ é indicado com maior concentração pelos alunos (com desempenho aquém e esperado) como aquilo que imaginam, querem e temem que não aconteça na escola. Enquanto ‘ser aprovado’ é o aspecto mais importante para os alunos com desempenho aquém do esperado, ‘manter e melhorar o desempenho’ é a categoria mais indicada pelos alunos com desempenho escolar esperado. Os alunos com desempenho aquém, que, possivelmente, estão na condição de fracasso escolar, parecem fazer menos projeções ao futuro quando comparados aos alunos com desempenho escolar esperado. A condição de fracasso parece ‘atestar’ e ‘confirmar’, a todo momento, para o aluno aquilo que não é possível ‘fazer’ ou mesmo ‘ter’ por estar nessa condição (perda de privilégios, elogios, etc) mas, parece não fornecer informações sobre o que é possível ‘fazer’ para modificar essa condição para melhor. As decorrências são baixo nível de motivação, auto-estima reduzida, a crença de que não tem condições de ser bem sucedido e que está desamparado. Se o aluno acreditar que está desamparado, seu desempenho provavelmente será obtuso (Seligman, 1977). E nessa condição como fará projeções futuras?

Estudos como de Sarriera (1993) indicam que jovens que vêm do fracasso escolar continuam fracassando na consecução do emprego. O autor alerta que esses jovens além de apresentarem uma redução na auto-estima e motivação vital apresentam autoconceito negativo, falta de sentido ou significações vitais, e percepção de ineficácia no trabalho. Logo, os comportamentos verificados em alunos, em condição de fracasso escolar, parecem se estender para situações futuras na busca de um emprego e, muito provavelmente, em outros contextos (familiar e social, por exemplo). Nesse sentido, um percurso escolar acompanhado de emoções negativas como o medo do fracasso, alta

ansiedade, frustração e irritação podem contribuir para o decréscimo na qualidade das tarefas escolares e para que o aluno tenha dificuldade em visualizar aspectos positivos no ambiente escolar.

Estudos realizados nas áreas da psicologia e educação já indicaram que o desenvolvimento da criança não ocorre independentemente das condições oferecidas pelo meio familiar, escolar e social. Logo, a criança que se encontra em um ambiente (familiar, escolar) favorável tende a aprender e ter êxito e não a fracassar. Possibilitar aos pais e profissionais da escola essa compreensão pode significar 'isentar' o aluno da 'responsabilidade' pelo desempenho aquém do esperado na escola e da atribuição do fracasso a esse. Pode significar, também, a compreensão desses pais e professores de que há comportamentos não só do aluno mas deles próprios que podem interferir no processo de ensinar e aprender e, conseqüentemente, esses comportamentos podem interferir no desempenho escolar do aluno, interferindo no êxito ou fracasso escolar desse. Planejar uma aula e recursos sem considerar o repertório de entrada dos alunos, planejar atividades e estabelecer regras sem considerar as relações estabelecidas entre aluno-aluno e aluno-professor são exemplos de comportamentos que podem favorecer ao fracasso escolar não só do aluno mas da organização escolar. Logo, promover um ambiente escolar e de sala de aula agradável, planejar aulas a partir do repertório de entrada do aluno a cada nova série escolar avançada, considerar, no planejamento das atividades escolares, as relações estabelecidas entre os próprios alunos, professores e demais profissionais da escola são alguns comportamentos que podem favorecer o sucesso de todos (aluno, professores e da própria escola).

Esse estudo possibilitou observar que a percepção que o aluno tem de seu próprio desempenho poderá interferir nas prospecções que fará em relação ao futuro, e a condição de fracasso na escola poderá se estender para outras situações de vida com decorrências sérias para esses alunos. Logo, promover o sucesso e a autonomia dos alunos parece ser papel dos profissionais da escola (psicólogos, professores, diretores, coordenadores, etc.) e dos pais desses alunos. Assim, a partir desse estudo, é possível sugerir outras pesquisas a fim de caracterizar também as percepções dos professores e dos pais em relação aos alunos com desempenho esperado e aquém do esperado, na medida em que as percepções desses possam interferir no processo de ensinar e aprender e, contribuir para o sucesso ou fracasso, para autonomia ou dependência, para a satisfação ou frustração em aprender do aluno.

Parece importante que escola, por meio de suas ações, possa contribuir para que os alunos, cada vez mais, façam projeções e possam estabelecer relações entre o que aprendem na escola com a sua vida, de modo geral. Para isso é necessário que a função da escola possa ir além de ‘transmitir’ as informações e os conhecimentos previstos em cada série e procure capacitar os alunos a atuarem de maneira a transformar os conhecimentos em comportamentos necessários para que assim possam resolver as situações-problema com as quais se defrontarão na vida. Educar para o futuro é, muito provavelmente, promover a autonomia dos alunos.

Desse modo há a expectativa de que esse estudo indique contribuições por meio da caracterização das percepções do aluno sobre o seu próprio desempenho escolar e sobre o desempenho de seus colegas, e assim possa contribuir para uma revisão crítica do papel da escola e dos procedimentos para educar adotados por seus professores.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (1995). *A menina repetente*. Campinas: Papirus.
- Abramowicz, A., Moll, J.(org.) (2002). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus.
- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Alves, D.J. (1974). *O teste sociométrico: sociogramas*. (2ª ed.). Porto Alegre: Globo. p. 14.
- Aquino, J.G. (org.) (1997). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. (2ª ed.). São Paulo: Summus.
- Arroyo, M.G. (2002). Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: *Para além do fracasso escolar*. (5ª ed). Campinas: Papirus.pp.11-46.
- Ávila, J.L.P. d'. (1985). *A crítica da escola capitalista em debate*. Petrópolis: Vozes.
- Bianchetti, L; Freire, I.M.(org.) (2001). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo: Papirus.
- Bordieu, P. & Passeron, J. C. A. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Boruchovitch, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.12, n.2, p. 361-76, 1999.
- Botomé, S.P., Rizzon, L.A.(1997). Medidas de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30(1),7-34.
- Boruchovitch, E., Martini,M.L.(2002). Atribuições de causalidade: A compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes.pp.148-166.
- Briggs, D.C. (1986). *Criança feliz - desenvolvimento da autoconfiança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bzuneck, J.A. (2002). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes.
- Calvino, I. (1995). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Codo,W.(Cord.) e col. (1999). *Educação: carinho e trabalho* (2ª ed.) Petrópolis (RJ): Vozes.

Collares, C. A.Z.e Moysés, M.A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. In: *Aberto* nº 53. Brasília.

Cordiè, A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Correa, M.A.S. (1993). *Concepção da criança e da família: outro lado do fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.

Cruz, S.H.V. (1997). Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.91-111.

Del Prette, Z.A.P. (org.) e col. (2001). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. São Paulo: Alínea.

Dorneles, B.V. (2000). As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. In: *Pátio- revista pedagógica*- Ano3, nº11. pp 25-28. Porto Alegre: Artmed.

Doron, R. & Parot, F. (2000). *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática. pp 579-580.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, R.L. (1982). A qualidade comprometida e o Compromisso da Qualidade. *Ande*. São Paulo, ano 1, n. 3.

Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In: *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ. pp 321-341

Goffmann, E. (1988). *Estigma*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Editora.

Guimarães, S.E.R. (2002). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. In: *A Motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes. pp.37-57.

Gutiérrez, I.G. (1999). La motivacion: influencia em el rendimiento escolar y su evaluacion. In: *Avaliação psicológica: perspectiva internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp 145-166.

Guzzo, R.S.L. (2001). *Prevenção na escola: mudança de paradigma*. Campinas : Átomo.

Hickel, N. (1993). *Um olhar especial na educação: contribuição do construtivismo para educação especial*. Petrópolis: Vozes.

Hübner, M.M., Marinotti, M. (2002). Crianças com dificuldades escolares. In: *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. V.1. 2ª ed. São Paulo: Papirus. pp-259-304.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP (2000). EFA 2000: Educação para todos: avaliação do ano 2000 - informe nacional. Brasil/INEP- Brasília.

Jesus, D.M & Gama, E.M.P. (1991). Expectativa do professor e desempenho escolar. *Cadernos de Pesquisa da UFES*, Vitória, 1, n.12, pp.42-51.

Kubo, O.M., Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação* (5), 133-170.

Luckesi, C.C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Luna, S. V. (1998). *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1998.

Marconi, M. A., Lakatos, E.M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. (4ª ed.) São Paulo: Atlas. p.128.

Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. (4ª ed) São Paulo: Cortez.

Mello, G. N. (1987). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.

Neves, M.A.M. (1993). *O Fracasso escolar e a busca de soluções alternativas: A experiência do NOAP*. Petrópolis: Vozes.

Neves, M.M.B.J. (1996). O Fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.12, n.2, pp.147-156.

Nunes, A.L.F. (1990). Fracasso escolar e Desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6, 125-138.

Paín, S. (2000). Entrevista com Sara Paín. In: *Pátio – revista pedagógica* Ano 3. nº11. pp 29-33 Porto Alegre: Artmed.

Patto, M.H.S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.ª Queiroz.

Postman, N. e Weingartner, C. (1974). *Contestação – nova fórmula de ensino* (3ª ed). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

Ribeiro, S. da C. (1993). A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa* nº 84. São Paulo. pp.63-82.

Rodrigues, A. Atribuição de causalidade: um estudo psicossocial. In: *Estudos em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes. 1979.

Salazar, R. M. (2000). O psicólogo e a escola: uma parceria possível. *Revista pedagógica Pátio*. Ano 3. nº 11. pp 56-59. Porto Alegre: Artmed.

Sarriera, J. C. (1993). Aspectos psicossociais do desemprego juvenil: uma análise a partir do fracasso escolar para a intervenção preventiva. *Revista Psico*. Porto Alegre. V.24, nº2. pp 23-39.

Sarriera, J.C. e col. (2001). Formação da identidade ocupacional em adolescentes. *Estudos de Psicologia*. V.6, nº1. pp27-32.

Saviani, D. (1987). *Escola pública e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo, Brasiliense.

Schneider, D. (1989). Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. pp52-81.

Seligman, M.E.P. (1971). *Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte*. São Paulo: USP.

Sidman, M. (2001). *Coerção e suas implicações*. (M.A. Andery, T.M.Sério, Trad.) Campinas (SP): Livro Pleno.

Silva, A.L. e Sá, I. de. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora.

Silva, C.A.D *et al.* (2002). De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In: *Para além do fracasso escolar*. 5ª ed. Campinas: Papirus.

Skinner, B.F.(1972). *Tecnologia do ensino* (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: EPU., Editora Pedagógica e Universitária.

Soares, M. (2001). *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática.

Stratton, P.e Hayes, N. (1994). *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Pioneira.

Tomasini, M.E.A. (2001).Expatriação social e a segregação institucional da diferença: Reflexões. In: *Um olhar sobre a diferença: Interação, Trabalho e Cidadania*. 4ª ed. São Paulo: Papirus. Pp 111-133.

Torres, R.M. (2000).Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? *Revista pedagógica Pátio*- Ano 3.nº11. pp 9-14. Porto Alegre: Artmed.

Trinca, W.T.(org.) (1997). *Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo: Vetor.

Unesco. (1998).Um tesouro a descobrir: relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XX! Brasília: Unesco.

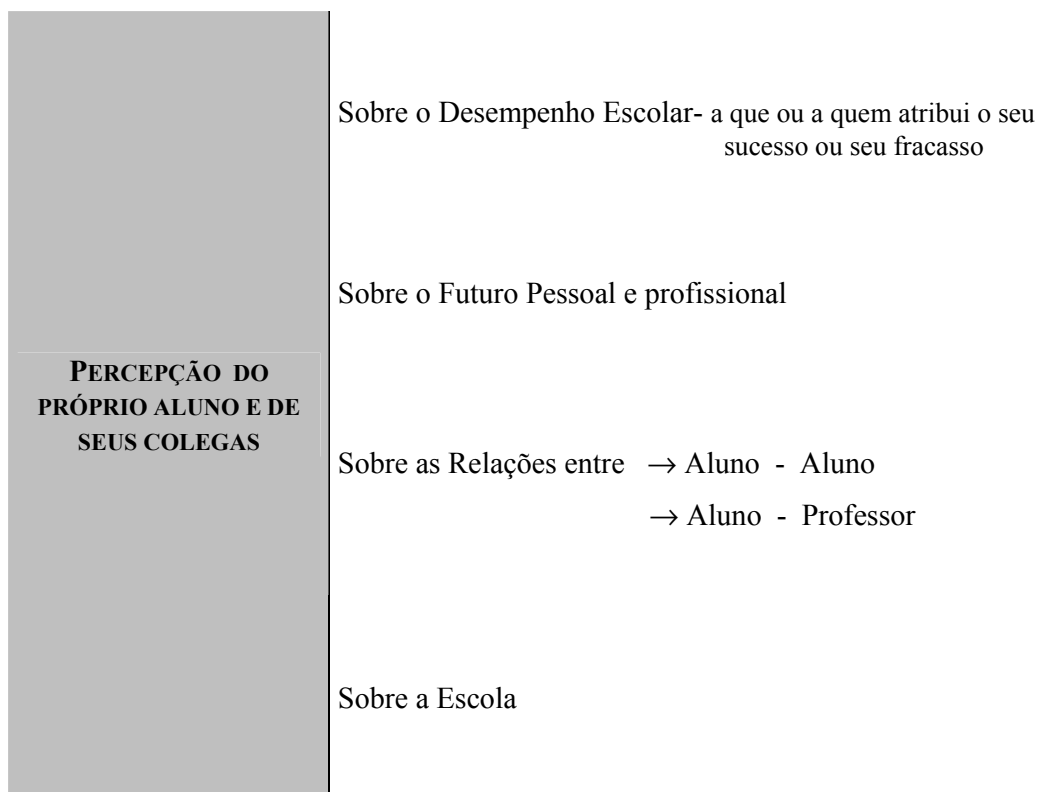
Viecili, J. e Medeiros, J.G. (2002). A coerção em sala de aula: decorrência de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação*,6 (2),183-194.

Xavier, M.L.M.F.e Rodrigues,M.B.C.R.(2002).Um estudo sobre estrutura Organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar – em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: *Para além do fracasso escolar*. 5ª ed. Campinas: Papirus.pp.69-89.

Zelan, K. (1991). *Os riscos do saber*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo 1 - Mapa geral dos conjuntos de variáveis a observar



Anexo 2- Roteiro de entrevista

A. Características dos Sujeitos

Data da entrevista:

Duração da entrevista:

1. Sexo (☐) Masculino
(☐) Feminino
2. Qual sua data de nascimento?
3. Você tem irmãos?
4. Quantos?
5. Qual a idade de seu (s) irmão (s)?
6. Com quem você mora?
7. Mais alguém mora com vocês? (caso responda pai, mãe e irmãos)
8. Qual a escolaridade de seus pais?
9. Qual a idade deles? (pai, mãe)
10. Qual a profissão de seus pais?

B. Percepção dos colegas e próprio aluno sobre a escola

1. Desde que série você está nessa escola?
2. Quem escolheu essa escola? Você ou seus pais?
3. Por quê escolheram essa escola para você? (no caso da resposta anterior ter sido os pais)
4. O que você achou dessa escolha que seus pais fizeram?
5. Por quê você quis estudar nessa escola? (no caso da resposta nº 2 ter sido o próprio aluno)
6. E hoje, ainda quer estudar nessa escola?
7. O que acha de sua escola?
8. O que gosta mais gosta em sua escola?
9. E o que menos gosta em sua escola?
10. Por que você vem à escola?

C. Percepção dos colegas e próprio aluno em relação ao desempenho escolar

1. O que você mais gosta de fazer na escola?
2. Quais as matérias que mais gosta?
3. Você se sai melhor nessas matérias?
4. O que mais gosta nelas? Por que?
5. E as que menos gosta, quais são?
6. Comente sobre essas matérias.
7. O que você não gosta nessas matérias?
8. Você se considera um bom aluno?
9. Você achou fácil ou difícil o ano passado? Por que?
10. A que atribui o fato de ir bem ou mal na escola?
11. E nesse ano o que imagina que acontecerá?
12. O que você quer (deseja) que aconteça?
13. O que você teme que aconteça?
14. Para você o que é ser bom aluno?
15. E o que é ser um mau aluno?
16. O que você acha dos colegas que já repetiram o ano?
17. O que acontece com quem repete o ano?
18. O que imagina que acontece de bom com quem repete o ano?
19. E de ruim com quem repete o ano?
20. O que imagina que levou o aluno (causas) a repetir o ano na escola?
21. Você repetiu o ano alguma vez? Por que repetiu?
22. O que aconteceu?

D. Percepção dos colegas e próprio aluno em relação ao futuro profissional

1. Você gostaria de terminar o Ensino fundamental? E o Ensino Médio?
2. Você acha que tem condições?
3. O que acha que é preciso para conseguir isso?
4. O que você espera que aconteça depois que terminar o Ensino Médio?
5. E depois, o que você gostaria de realizar em seu futuro?
6. O que você 'teme' que aconteça?
7. E na sua turma você acha que alguém não conseguirá concluir o colégio? Por que?
8. O que significa para você ter sucesso? (ou ser bem sucedido)
9. E o que significa não ter sucesso? (ou não ser bem sucedido)
10. Você acha que estar na escola contribui para seu futuro profissional?

E. Percepção dos colegas e próprio aluno das relações entre aluno-aluno, aluno-professor

Aluno- Aluno

1. Comente sobre suas relações com seus colegas.
2. Quais são seus melhores amigos (na escola)?
3. Que características eles tem?
4. Eles têm apelidos? E você?
5. Na escola, o que é ser um colega legal ?
6. O que ser um colega que não é legal?
7. Na sua sala, como os grupos se organizam para fazer os trabalhos?
8. Você é convidado pelos colegas para participar dos trabalhos de grupo?
9. Se você fosse organizar um grupo o que levaria em conta?

Aluno- Professor

1. E seus professores quais são mais legais? Por que?
2. E os menos legais? Por que?
3. O que seus professores fazem que você gosta?
4. E o que seus professores fazem que você não gosta?
5. O que acha das aulas? Por que?
6. Você faz perguntas para seus professores? Por que?
7. O que você sente quando faz perguntas?
8. (Se necessário) O que acontece na aula do professor X que você pergunta?
9. (Se necessário) E na aula do professor X que você não pergunta?
10. Seus professores conversam outros assuntos com você que não seja sobre a matéria?

Anexo 3- Questões derivadas da sociometria

1ª pergunta: Quais entre seus colegas de aula você acha que se ‘saem bem’ no colégio (vão bem no colégio)?

Indique tantos quanto desejar. Faça as indicações por ordem decrescente, começando por aquele que se ‘sai melhor’ no colégio.

2ª pergunta: Quais entre seus colegas de aula você acha que não se ‘saem bem’ no colégio?

Indique tantos quanto desejar. Faça as indicações por ordem decrescente, começando por aquele que se ‘sai menos bem’.

3ª pergunta: Quais de seus colegas de aula você acha que irão ‘passar de ano’?

Indique tantos quanto desejar. Faça as indicações por ordem decrescente, começando por aquele que você considera que tem mais possibilidade de ‘passar de ano’.

4ª pergunta: Quais de seus colegas de aula você acha que terão dificuldade em ‘passar de ano’?

Indique tantos quanto desejar. Faça as indicações por ordem decrescente, começando por aquele que você considera que tem menos possibilidade de ‘passar de ano’.

5ª pergunta: Quais de seus colegas de aula você considera ‘mais’ amigo?

Indique tantos quanto desejar. Faça as indicações por ordem de preferência.

6ª pergunta: Quais de seus colegas de aula você considera ‘menos’ amigo?

Indique tantos quanto desejar. Faça as indicações por ordem de preferência.